



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Mestrado em Ensino de Português no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Estudos das Imagens e dos Estereótipos associados a Espanha e aos espanhóis – uma proposta didática para a aula de ELE.

- Relatório Definitivo -

Autor: Natália Filipa Lopes de Almeida

Orientador: Doutora Anabela Oliveira

Vila Real, março de 2012

Índice

1.	Introdução.....	9
2.	Cultura, Imagem e Estereótipo	13
2.1.	Cultura e Sociocultural	13
2.2.	A relação entre o conhecimento cultural / sociocultural e as imagens e os estereótipos	16
3.	As imagens e os estereótipos	18
3.1.	Estereótipo	18
3.2.	Imagem	23
3.2.1.	Imagem e Imaginário – o <i>Eu</i> e o <i>Outro</i>	24
3.2.2.	Influência da História na Imagem do Outro: a Imagem como Linguagem representativa de um determinado momento	26
3.3.	Mito e Imagem / Estereótipo	29
4.	Os estereótipos e as imagens nos documentos orientadores de ensino de ELE	32
4.1.	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	32
4.2.	Plano Curricular do Instituto Cervantes.....	35
4.3.	Programa de Espanhol Língua Estrangeira	38
5.	O <i>corpus</i> de estereótipos e de imagens nos manuais de nível A1 utilizados em Portugal nas aulas de ELE.....	40
6.	Imagens e Estereótipos relacionados com Espanha e os Espanhóis	44
7.	Estudo do <i>corpus</i> de Estereótipos e de Imagens	49
7.1.	A sesta.....	50
7.2.	Comidas e bebidas	54
7.3.	Os horários	58
7.4.	A maneira de ser dos Espanhóis.....	60
7.5.	Diversão e festas.....	64
7.6.	Festas Natalícias.....	69
7.7.	Tuteo	70
8.	Metodologia e Investigação.....	72
8.1.	Objetivos de Investigação	72
8.2.	O questionário.....	72
8.3.	Seleção e tamanho da amostra	74
8.3.1.	Confidencialidade.....	75
8.4.	Descrição dos instrumentos	75
8.5.	Recolha dos dados.....	76
8.6.	Análise estatística.....	76
9.	Resultados	77
9.1.	Questionário.....	77
9.2.	Já visitou Espanha?.....	79

9.3. Conhecimentos sobre imagens e estereótipos de Espanha e dos Espanhóis.....	79
10. Discussão de resultados.....	85
11. Proposta didática para a aula de ELE.....	88
11.1. Justificação e contextualização.....	88
11.2. Objetivos.....	90
11.3. Destinatários	91
11.4. Aplicação e Avaliação.....	91
11.5. Material de reforço da proposta didática:	92
11.6. História	93
12. Conclusões.....	105
13. Referências Bibliográficas	110

Índice Tabelas

TABELA 1. Caracterização da população de estudo: alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – descrição do género e idade dos participantes

TABELA 2. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – Visita a Espanha

TABELA 3. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Quando pensas em Espanha, pensas em ...”

TABELA 4. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Em Espanha, como se tratam as pessoas?”

TABELA 5. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “A que horas se começa a trabalhar em Espanha?”

TABELA 6. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “A que horas se costuma almoçar e jantar em Espanha?”

TABELA 7. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Na época natalícia, quando abrem os presentes os Espanhóis?”

TABELA 8. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Conheces algum prato típico espanhol?” – “Qual?”

TABELA 9. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Qual destas bebidas associas a Espanha?”

TABELA 10. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Qual a festa típica espanhola que conhece?”.

Índice Gráficos

Gráfico 1 - Dormir / não dormir a sesta todos os dias

Gráfico 2 - Abertura de presentes: dia de Reis ou dia de Natal

Gráfico 3 - Conhece ou não conhece alguma festa típica espanhola

Gráfico 4. Características associadas aos espanhóis, apontadas pelos alunos inscritos no sétimo ano do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira, no ano letivo 2011/2012.

Abreviaturas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

QCER – Quadro Comum Europeu de Referência

Resumo

A relevância e o interesse acerca das imagens e dos estereótipos associados a Espanha e aos Espanhóis surgem pelo facto de os alunos portugueses que aprendem esta língua demonstrarem que os tomam como verdades inquestionáveis.

Os objetivos deste trabalho são, através do estudo de um *corpus* de imagens e estereótipos (após a definição destes conceitos), verificar se os alunos os possuem e desmistificá-los. Para tal, utilizamos um questionário que foi realizado por 168 alunos do sétimo ano do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira e documentos que permitem desmistificar as imagens e os estereótipos seleccionados. Visamos, ainda, consultar o QCER, o Plano Curricular do Instituto Cervantes, o Programa de Espanhol Língua Estrangeira e manuais escolares de ELE para compreender de que forma está exposto o estudo de imagens e estereótipos.

De acordo com os resultados, nem todos os alunos possuem os estereótipos e as imagens do *corpus*.

Palavras-Chave: *Imagem, Estereótipo, Espanha, Espanhóis*

Abstract

Images and stereotypes from Spain and the Spanish people are relevant and interesting to Portuguese students learning Spanish because they have unquestionable beliefs about both, which not always seems to be right.

The issues of this work were, studying the *corpus* of the images and stereotypes from Spain and the Spanish people, to understand if the students actually have these beliefs and, if so, try to correct them. In order to do that, it was used a questionnaire in 168 students of the seventh class from the Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira about some of these images and stereotypes and it has been done a literature research. It was also consulted CEFR, Curricular Plan of Cervantes Institute, Spanish Foreign Language Program and manual books from ELE in order to understand what is, at the moment, being explored about these images and stereotypes.

According to the results, we conclude that there are students that doesn't have all images and stereotypes of the *corpus*.

Keywords: *Image, Stereotypes, Spain, Spanish.*

1. Introdução

As teorias sobre a forma de ensinar e de estudar uma língua estrangeira têm evoluído ao longo dos tempos. Numa primeira instância, defendia-se que o estudo do léxico e o estudo da gramática deveriam ter primazia sobre o estudo da cultura. Porém, quando se pretendeu que a aprendizagem de uma nova língua tivesse um enfoque comunicativo, a cultura passou a figurar ao lado da linguística e do léxico, atribuindo-se-lhe a mesma importância.

Nas referências ao ensino da cultura meta, nomeiam-se vários aspetos, mas parece-nos que há alguma negligência no estudo de um parâmetro cultural que tem extrema importância na aprendizagem de uma língua estrangeira: reconhecer as imagens e os estereótipos mais significativos relativos a um país e a um povo. Salientamos que estes são o primeiro contacto que o aluno tem com a língua que irá aprender, visto que ele já os tem adquiridos e transporta-os para a sala de aula desde o primeiro momento em que contacta com a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, é pela constatação deste facto que elaboramos este trabalho, subordinado ao tema das imagens e dos estereótipos, especificamente associados a Espanha e aos Espanhóis, com a pretensão de justificar a pertinência do estudo dos mesmos na sala de aula.

Justificação do tema

O ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira passa, obrigatoriamente, por abordar conteúdos lexicais e gramaticais. Contudo, não se pode reduzir o mesmo apenas a estes dois parâmetros, pois estes conteúdos não são suficientes para que um aprendiz de uma segunda língua tenha o conhecimento e o domínio da mesma. Vários fatores de ordem cultural interferem na prática de ensino / aprendizagem, embora não lhes seja dada a merecida relevância ao longo de todo o processo.

Como refere Santamaría (2008: 11), até à década de setenta do século passado, o ensino da cultura estava marginalizado no início da aprendizagem de uma nova língua; ou seja, primeiramente, era necessário que o aluno obtivesse domínio lexical e gramatical da língua meta, e só *a posteriori* se deveria enveredar pelo ensino da cultura. Como menciona a mesma autora, até então, defendia-se que a melhor forma de introduzir conteúdos culturais era através dos textos literários. Assim sendo, a importância do domínio da língua era fundamental para a compreensão dos mesmos e, conseqüentemente, para a aquisição da cultura meta.

Nas últimas duas décadas do século XX, houve uma mudança de perspectiva sobre a forma de introduzir a cultura no ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira, porque houve também uma mudança na perspectiva utilitária dessa mesma língua. Se anteriormente se consideravam os textos literários como os melhores difusores de uma nova língua, a partir dos anos oitenta passou a considerar-se que os alunos deveriam aprender uma nova língua não apenas para tomarem conhecimento dos grandes nomes literários de outro(s) país(es), mas sobretudo para poderem comunicar na língua que aí é falada . Deu-se, portanto, a necessidade de focar na aprendizagem das línguas estrangeiras uma utilidade mais prática; quer dizer, ao ensinar uma segunda língua, o professor deverá ter em conta que o que transmite ao aluno terá de lhe ser útil, dando-lhe competências, conhecimentos e habilidades que lhe permitam desenvolver uma comunicação na língua meta (Santamaría, 2008: 11). Tal pressuposto é defendido no Quadro Comum Europeu de Referência (2001), quando refere que as competências adquiridas por um aprendiz de língua estrangeira devem permitir uma interação adequada num determinado contexto e em circunstâncias concretas, nas quais se desenvolve a comunicação.

Mediante esta perspectiva, o ensino / aprendizagem de uma língua não pode cingir-se inicialmente apenas a conteúdos lexicais e linguísticos; é imprescindível abordar conteúdos culturais para que, como defende Hymes (1964, cit. in Santamaría, 2008: 11-12), a língua tenha uma função e se integre num contexto sociocultural. Todavia, se teoricamente esta necessidade está estudada e fundamentada em textos orientadores a nível curricular (como sejam o QCER, o Programa de Espanhol do Ministério da Educação, o Plano Curricular do Instituto Cervantes), nem sempre é posta em prática convenientemente. Quando um professor ou um aluno contacta com um manual de língua estrangeira, mais especificamente de ELE, verifica que existe, de um modo geral, uma lacuna no que diz respeito a referências da cultura meta, não havendo uma exploração destes conteúdos. Nos manuais, tal como era exigido nas primeiras décadas do século XX, explora-se amplamente aspetos gramaticais e lexicais; porém, a abordagem feita aos aspetos culturais é diminuta, não indo, por isso, ao encontro do que vem sendo solicitado mais recentemente: a aprendizagem da língua estrangeira deve ser feita tendo em conta um propósito comunicativo. Adicionalmente, uma vez que o manual não o contempla e que o currículo da língua estrangeira é, normalmente, extenso, os aspetos culturais são preteridos no ensino da língua meta, embora suscitem nos alunos uma imensa curiosidade e, conseqüentemente, os motive para a aprendizagem.

Posto isto, e enquanto professora de Espanhol, é frequente notar nos meus alunos algum desalento quando verificam que o estudo da cultura não será tão extenso como desejariam,

sobretudo porque trazem consigo uma imagem de Espanha já definida e acreditam que conhecem muito bem os hábitos e os costumes dos Espanhóis. Porém, muitas das ideias preconcebidas que aportam para a aula de Espanhol estão desfasadas da realidade, o que suscita alguma discussão, pois as mesmas já estão de tal forma enraizadas no seu consciente que se torna difícil explicar-lhes e convencê-los de que não estão exatamente corretas. Estas situações são, sobretudo, frequentes em alunos de nível A1, os quais, normalmente, vêm ansiosos por mostrar conhecimentos sobre a nova língua / cultura que vão aprender.

Se, no momento em que tal facto acontecesse, o professor dispusesse de tempo e de material didático para refutar as ideias preconcebidas dos alunos, este trabalho não teria pertinência. Contudo, tal não acontece. Atente-se no seguinte: como está explícito ao longo deste texto, o estudo da cultura não tem um espaço conveniente no ensino / aprendizagem de uma língua; logo, um espaço ainda menos conveniente terá o estudo das imagens e dos estereótipos que os alunos tomam como verdades absolutas e inquestionáveis. Ou seja, quando se inicia o estudo da língua meta – neste caso, o Espanhol, é notória uma falha que pode ser considerada grave: não se contempla uma abordagem dos estereótipos e das imagens mais comuns relativamente a Espanha, sendo eles que proporcionam o primeiro contacto com a língua espanhola. Desta forma, se não forem corretamente esclarecidos, grande parte do que o aluno aprende sobre o país e a sua cultura pode estar fundamentado em dados errados, que circulam no senso comum, e que serão tomados como verdadeiros.

Não obstante o exposto anteriormente, ao longo do estudo da língua, muitas das ideias preconcebidas que os alunos trazem consigo vão sendo abordadas porque o programa curricular assim o exige. No entanto, raramente são desmistificadas, pelo que o problema da presença de imagens e de estereótipos erróneos e redutores manter-se-á. Além disto, esta manutenção poderá fazer com que uma possível comunicação seja dificultada, pois o aprendiz poderá aplicar erros no seu discurso (por exemplo, poderá afirmar convictamente que todos os Espanhóis dormem a sesta todos os dias). Ora, se se defende que o estudo de uma língua estrangeira deve ter como propósito, desde o princípio, permitir comunicar, então, também desde o princípio, há a necessidade de explicar as dúvidas (e as falsas certezas) sobre a cultura meta, mais especificamente, as imagens e os estereótipos mais comuns. Por isso, no presente trabalho, irá ser analisado um *corpus* de imagens e estereótipos mais comuns relativos a Espanha e aos Espanhóis e, a partir deste, demonstrar-se-á não só o que está certo ou errado, ampliando o conceito em estudo, como também que é possível inserir a abordagem destes conteúdos no processo de ensino / aprendizagem dos temas de nível A1, sem que com isso se

perca tempo que deverá ser dedicado ao cumprimento do programa definido pelo Ministério da Educação.

Objetivos

Assim sendo, os objetivos deste trabalho resultarão da resposta às seguintes questões:

- O que é uma imagem e o que é um estereótipo?
- Que estereótipos / imagens selecionados para o *corpus* deste trabalho têm os alunos quando iniciam o estudo da língua espanhola (nível A1)?
- Os manuais escolares de ELE, nível A1, utilizados mais frequentemente no ensino português, fazem referências a imagens / estereótipos relacionados com Espanha e com os Espanhóis?
- Como podem as imagens e os estereótipos associados a Espanha e aos Espanhóis ser abordados no nível A1?

Estruturação do trabalho

O meu trabalho abará diferentes fases:

- compreensão e definição do que é uma imagem e do que é um estereótipo;
- demonstração e análise dos resultados de um exercício de escrita em forma de questionário, subordinado ao *corpus* de imagens / estereótipos que está definido para o presente estudo, o qual foi distribuído e respondido por alunos de nível A1, tendo por objetivo verificar se essas imagens e esses estereótipos relativos a Espanha e aos Espanhóis são frequentes entre os alunos deste nível;
- realização de uma consulta a um conjunto de manuais de nível A1, utilizados no ensino português, a fim de verificar se aparecem referências às imagens e aos estereótipos normalmente relacionados com Espanha e com os Espanhóis. Tal permitirá verificar se o *corpus* de imagens e estereótipos selecionado para este estudo se encontra presente nos mesmos;
- verificação do que consta nos documentos oficiais (QCER, Programa de Espanhol Língua Estrangeira e Plano Curricular do Instituto Cervantes) sobre este tema;
- apresentação de material orientador e de uma proposta didática para explorar o *corpus* definido.

2. Cultura, Imagem e Estereótipo

Neste primeiro ponto do presente trabalho é essencial compreender o significado de cultura e a sua relação com as imagens e os estereótipos, pois interessa-nos estudar os termos que são objeto deste estudo à luz de uma perspetiva cultural, embora os mesmos se encontrem mais estritamente relacionados com o campo literário, sobretudo no que concerne à Literatura Comparada. Porém, a Literatura não pode ser, de forma alguma, dissociada da Cultura, uma vez que é o reflexo desta última e é, ao mesmo tempo, o lugar onde as influências culturais estão mais bem referenciadas e expostas.

Assim, partiremos para a análise do que é um estereótipo e do que é uma imagem a partir da definição de cultura, mais especificamente da definição do conceito sociocultural, e da relação que se estabelece entre todos os termos.

2.1. Cultura e Sociocultural

Apesar de, como já foi referido anteriormente, nas últimas décadas do século XX a perspetiva utilitária das línguas ter mudado, a realidade é que, na prática do ensino das línguas, assim como nos programas que a orientam, não se refletem estas mudanças. No entanto, a urgência de uma alteração e o aumento do espaço dedicado ao ensino da cultura, quando se aprende uma nova língua, revela-se, como defende Miquel (2005), ainda mais pertinente quanto maior é a proximidade linguística e cultural entre a língua materna e a língua meta. Assim, defende a autora:

A chave da análise da componente sociocultural reside na capacidade de distanciamento da mesma e na possibilidade de relacioná-la com outros componentes socioculturais. Nesse sentido, a aula de ELE é um lugar privilegiado para este processo de descobrimento, ainda que muitas vezes se caia na tentação de comparar componentes socioculturais muito distanciados dos nossos, sem se entender como, inclusivamente em línguas muito próximas, como o italiano, por exemplo, ou o português, se observam diferenças muito importantes que podem conduzir a significativos episódios de inadequação comunicativa (2005: 518).

Ao estudarmos uma língua estrangeira, não só vamos estudar as diferenças linguísticas, como também estudaremos as diferenças culturais, por isso, importa, primeiramente, compreender o que se entende por cultura. O termo cultura foi já alvo de diversas definições e, inclusivamente, divisões em sub-classes, permitindo identificar vários tipos de cultura (“cultura com maiúsculas”, “cultura a secas”, “cultura com k”, etc.), tal como defendem Sans

e Miquel (1992). Defende, ainda, esta última (2005: 515) que se trata de um sistema, um código simbólico, arbitrário, aprendido, taxonómico, presente em distintos níveis de exposição e alterável. Também Geertz vai ao encontro desta definição de Miquel, ao afirmar que

a cultura é uma norma de significados transmitidos historicamente em símbolos e sistemas de conceitos herdados, que se usam de uma forma simbólica para se comunicar, realizar e desenvolver conhecimentos das atitudes face à vida (Geertz, 1975 cit. in Santamaría, 2008: 28).

Já em 1871, Tylor, considerado o pai da antropologia inglesa, defendia, como Malinowski, que cultura era a totalidade complexa que inclui conhecimentos, crenças, arte, valores morais, leis, costumes e todas as capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade (*Dicionário de Antropologia* cit. in Santamaría, 2008: 27).

A esta definição, podemos acrescentar a perspetiva de Harris (cit. in Santamaría, 2008: 27), quando menciona que cultura é um conjunto de tradições, estilos de vida e de modos pautados e repetitivos de pensar, sentir e atuar, aprendidos / adquiridos socialmente. Acresce-se a esta definição uma informação difundida por Porcher (cit. in Santamaría, 2008: 28), na qual refere que cultura é a ficha de identidade de uma sociedade.

Por outro lado, Moriano (2010) dá a conhecer outras definições de cultura relacionadas com as características biológicas do ser humano. É exemplo disso o que defende Casado Velarde:

O termo cultura usa-se neste livro como contraponto ao de natureza. Natureza engloba tudo aquilo que é dado de maneira imediata, seja como algo inato no ser humano (o homem como espécie e como indivíduo), seja como a realidade que o rodeia (terra, rios, ar, plantas, animais). Cultura, por outro lado, significa o conjunto de tudo o que o homem fez com a natureza: o que realizou (...) conhecendo, adotando atitudes, atuando, criando. (Casado Velarde, 1991 cit. in Moriano, 2010: 14)

e também a definição de cultura proposta por Poyatos, na qual o autor define cultura como “o conjunto de hábitos, tanto aprendidos como condicionados biologicamente, que partilha um grupo de indivíduos que vive num espaço geograficamente concreto” (Poyatos, 2005 cit. in Moriano, 2010 e Santamaría, 2008).

Porém, mais importante do que perceber o que significa o termo cultura, é perceber que influência e que impacto têm na sociedade os aspetos culturais. Desta forma, ao invés de se falar apenas de cultura, será mais pertinente partir da sua definição para o termo sociocultural, pois, quando estudamos uma língua e, conseqüentemente, uma cultura estrangeiras, o interesse por trás desse estudo é compreender como se aplica o conhecimento que adquirimos

em sociedade. Além disto, como refere Santamaría, a língua pode ser considerada como o resultado do intercâmbio sociocultural, o que leva a que língua e cultura formem uma relação dinâmica e indissociável (2008: 30).

Assim, reconhecendo, pelos autores supracitados, que cultura é um sistema / código de símbolos que se vão aprendendo, que é o conjunto de tudo o que o homem vai adotando e criando, que são hábitos de um determinado grupo de um lugar específico, o conhecimento sociocultural será a compreensão de como tudo isso está presente e aplicado na vida quotidiana, em sociedade. Também no QCER (2001) se verifica a importância dada ao conhecimento sociocultural, sobretudo porque nele estão incluídos “os valores, as crenças, as atitudes, a linguagem corporal, o comportamento ritual, etc.”, característicos do país e do povo que fala a língua meta e que são transmitidos num determinado tempo e num determinado espaço, mediante um processo de aprendizagem, como destacam Demarchi y Ellena (1986 cit. in Santamaría, 2008: 28).

Deste modo, podemos concluir que a sociedade apreende o código, a que se denomina cultura, e vigora segundo o mesmo, pondo-o em prática a todo o instante. Este facto leva a que seja imprescindível para qualquer aprendiz de uma língua estrangeira compreender e aprender esse código e, além disso, conseguir pô-lo em prática numa situação comunicativa.

Posto isto, é necessário fazer uma ressalva importante e que deve ser tida em conta: muitas vezes, inclusivamente antes de ter contacto com a língua estrangeira, um indivíduo tem já um contacto com a cultura da língua meta, pois a mesma é difundida por diversos meios, como, por exemplo, os *media*, e não há necessidade de se conhecer a língua para se conhecer a cultura. Contudo, como refere Júdice, olhamos o outro através de um olhar estrangeiro, um olhar que vem de uma outra cultura, de um outro espaço (2006: 44 – 47). Vemo-lo através das nossas vivências, das nossas crenças, da nossa cultura e das nossas práticas socioculturais, e, além disso, tomamos como verdadeiras as representações do outro, sem previamente as testarmos. Circulam, nomeadamente, por toda a sociedade e não são sequer questionadas. Por isso, antes de aprender mais sobre a língua e sobre a cultura de um determinado país, qualquer indivíduo de uma cultura díspar à que se pretende aprender dará as mesmas respostas quando inquirido sobre a mesma. Porque, numa sociedade, num determinado tempo e num determinado espaço, como exploraremos mais à frente, as representações – entenda-se, imagens / estereótipos – de um país e de uma cultura estrangeiros são iguais para todos.

2.2. A relação entre o conhecimento cultural / sociocultural e as imagens e os estereótipos

Pelo que está supramencionado, é fácil compreender que há uma estreita relação entre o conhecimento cultural / sociocultural e a manutenção ou o desvanecimento de estereótipos / imagens relativos a um determinado povo. Quanto maior for o conhecimento que se tem sobre a cultura meta, maior será a possibilidade de se dissiparem ou, pelo menos, serem entendidos de outro modo. É neste sentido que o QCER menciona a importância de se conhecer as crenças, os valores, a maneira de ser de um povo porque é este conhecimento que permite desmistificar os mal-entendidos e os estereótipos referentes à cultura da língua que se aprende:

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. (2001: 148-149)

Também Moriano (2010) chama a atenção para este fragmento pelo mesmo motivo, devido à relação que se estabelece entre o conhecimento sociocultural e a eliminação de estereótipos.

Se pensarmos na importância que a cultura tem no ensino de uma língua estrangeira, incluindo o Espanhol, pensamos de imediato no enfoque comunicativo. A aprendizagem da cultura e a sua aplicação em sociedade – na vertente sociocultural –, ao mesmo tempo que se aprende uma língua, ganha uma grande relevância e é mesmo condição essencial para o estabelecimento de uma adequada comunicação. Para que o aluno seja bem sucedido no enfoque comunicativo, ou seja, para demonstrar a sua competência comunicativa numa situação real de comunicação, é imprescindível, como afirma Moriano, conhecer as regras sociais e culturais que condicionam o uso da língua (2010: 18).

Santamaría segue a mesma linha de pensamento ao afirmar que o enfoque comunicativo dá uma grande importância à dimensão sociocultural e que não se pode conceber o ensino das línguas sem o conteúdo sociocultural (2008: 51). Assim, atentemos no exemplo que nos dá Barroso (2008: 29) para ilustrar a importância de conhecer a componente cultural ao aprender uma língua e, sobretudo, ao pôr em prática essa aprendizagem: em Espanha é habitual dizer frases do género: “ya nos llamamos”, “a ver si nos vemos”, “mañana, si eso, te llamo” sabendo, à partida, que é mera formalidade e que raramente a promessa se leva a cabo. Sem o conhecimento sociocultural adequado, um falante estrangeiro, com uma cultura em que tal

não se aplica, teria muita dificuldade em lidar com uma situação em que lhe dizem algo e, seguidamente, não cumprem. Alerta a mesma autora que a importância desta componente no processo ensino/aprendizagem de uma língua segunda (tendo em conta o seu entorno cultural) está bem patente na definição de língua que se encontra no Plano Curricular do Instituto Cervantes (2006):” o conjunto de saberes, comportamentos e tradições que partilham um determinado coletivo”.

Podemos concluir que há uma relação direta entre a aquisição de conhecimento cultural de uma determinada sociedade (inclusivamente, adquirindo-o juntamente com a aprendizagem de uma língua estrangeira) e da forma como o mesmo é aplicado em sociedade – componente sociocultural – e a desmistificação e desaparecimento de estereótipos / imagens resultantes de ideias erróneas que, de outra forma, não serão esclarecidas. Como refere Atienza, “o conhecimento mais profundo do outro serve para superar estereótipos e obriga-nos a procurar interpretações alternativas às dos lugares comuns” (Atienza, 2005 cit. in Villar Saro, 2008: 6). Assim, competência comunicativa e competência sociocultural encontram-se intimamente ligadas: se, como defende Hymes (1974 cit. in Santamaría, 2008: 36), a competência comunicativa é um conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem que os falantes de uma comunidade linguística possam interagir e entender-se, fazendo uso do sistema das regras da interação social de um grupo, de uma comunidade ou sociedade determinada, tal só terá sentido e será praticável quando houver a tomada de consciência do contexto sociocultural em que se desenvolve a comunidade linguística, desenvolvendo a capacidade de descobrir e adotar as normas sociais, os valores, as crenças e os padrões culturais de dita comunidade. Além disto, é relevante compreender que, hoje em dia, o interesse em aprender uma segunda língua está centrado no enfoque comunicativo da mesma (como defende o Conselho da Europa (QCER, 2001), a aprendizagem de uma segunda língua consiste em desenvolver no aluno a capacidade de mover-se adequadamente em situações comunicativas reais), pelo que dominar o conhecimento sociocultural referente a uma segunda língua é indispensável, pois é extremamente facilitador e possibilita uma comunicação mais correta e eficaz.

3. As imagens e os estereótipos

Quando falamos de estereótipos e de imagens, não podemos dissociar um termo do outro. Sem dúvida, há uma interligação, visto que uma imagem conduz a um estereótipo, pois, como sintetiza Besalú, o estereótipo “é uma imagem simplificada dos membros de um grupo” (2002: 160). Como consideram Machado e Pageaux (2001: 52), o estereótipo é “uma forma particularmente corrente da imagem”, ou seja, quando a imagem já está de tal forma divulgada e difundida a nível cultural, passa a ser considerada um estereótipo.

Desta forma, um dos objetivos deste trabalho é explicar o que é uma imagem e o que é um estereótipo, partindo do pressuposto, como podemos constatar pela definição anterior, de que os dois termos são indissociáveis.

3.1. Estereótipo

Etimologicamente, o termo estereótipo provem do grego *stereos*, que significa rígido, e *tùpos*, que significa impressão, e foi usado pelos tipógrafos do século XVI para indicar a reprodução de imagens impressas através de formas fixas.

Foi o jornalista Walter Lippman (cit. in Barroso, 2008: 30) quem introduziu o termo nas ciências sociais, quando em 1922 publicou o livro *Public Opinion* sobre os procedimentos de formação de opinião pública. Este autor defendia que a compreensão da realidade externa não é direta, antes se realiza através das imagens mentais que um indivíduo forma sobre determinada realidade. Uma vez que hoje em dia se fala muito em comunicação de massas, é natural que estas imagens não sejam representações individuais, mas coletivas. Lippman defendia, ainda, que essas imagens mentais têm a característica de serem frequentemente simplificações da realidade. O estereótipo é, então, um conceito de grupo, é um sistema seletivo e coletivo de organização cognitiva. Trata-se de imagens erradas que os estrangeiros consideram reais e que pertencem à coletividade (Barroso, 2008: 31).

A esta definição, podemos acrescentar a informação sobre o mesmo assunto que nos sugere Villar Saro (2008: 15) que vai no mesmo sentido: os estereótipos “também contam com uma componente social, pois são transmitidos e partilhados por todos os que têm a mesma base cultural”; especificando a mesma autora que estes abarcam todo “o conjunto de aspetos culturais, linguísticos, políticos, sociais, climáticos folclóricos, gastronómicos e relativos ao físico das pessoas”.

Preiswer e Perrot defendem que

o estereótipo pode ser definido como um conjunto de traços que supostamente caracterizam ou tipificam um grupo (...). Este conjunto afasta-se da realidade, restringe-a, mutila-a e deforma-a. (...) Uma representação estereotipada de um grupo não se conforma com deformar caricaturando, senão que generaliza aplicando automaticamente o mesmo modelo rígido a cada um dos membros do grupo (1979).

Também o QCER nos dá uma definição de estereótipos como imagens que

captam a nossa imaginação e podem ser particularmente motivantes (...). Correspondem frequentemente, de uma maneira ou de outra, à imagem que o país em causa tem de si mesmo, sendo salvaguardados e promovidos em festivais. (...) Mas não têm nada que ver com a vida quotidiana da maioria da população (2001: 207).

Perante isto, podemos partilhar da opinião de García Naranjo (2004: 11), na qual esta autora defende que os estereótipos podem converter-se numa arma social e política, pois possuem uma grande capacidade propagandística que influencia quem neles acredita. Assim, se virmos o estereótipo como uma forma de publicidade a uma determinada cultura, temos que estar de acordo com o que referem Moreno e Tuts (2002: 909) ao afirmarem que:

1. É uma imagem mental;
2. Pertence a um conjunto de crenças;
3. Baseia-se em juízos não comprovados;
4. Tem um carácter favorável;
5. Simplifica a realidade;
6. É resistente à mudança;
7. Recorda-se com facilidade;
8. Tem carácter individual;
9. Tem carácter imutável;
10. Categoriza a realidade.

Hofstede defende que o estereótipo é uma ideia que fixa as particularidades de um grupo, aplicando-as sem distinção a todos os seus membros. Caracteriza-se por conter uma parte de verdade e por carecer de rigor científico. Em suma, defende o mesmo autor que os estereótipos apresentam um carácter parcial que os converte em falsificadores da realidade, quando são extensíveis à totalidade (Hofstede, 2001cit. in Moriano, 2010: 8). Também Díaz

aponta na mesma direção ao afirmar que “os estereótipos (...) afinal de contas, não são mais que visões redutoras da realidade, feitas de simplificações, deformações ou omissões” (Díaz, 2004 cit. in Moriano, 2010:20)

Na sua definição de estereótipo, Hofstede (cit. in Moriano, 2010: 20) faz também referência aos “Carateres Nacionais” ou “Culturas Nacionais”, quando se trata de estereótipos referentes a um determinado país. Ora, este autor não está sozinho nesta aceção, também Lamo de Espinosa (1993) especifica os estereótipos como estereótipos nacionais, distinguindo-lhes as seguintes características:

1. São uma simplificação da realidade, criada pelo contraste com as expectativas do espectador, pois os estereótipos constroem-se através da comparação entre o que se vê e o que se espera ver;
2. Baseiam-se na existência de referências culturais que reforçam aquilo que estereotipam;
3. São imediatamente generalizados a todo o país, mesmo que, muitas vezes, sejam de índole regional; como são imagens superficiais, não são, geralmente, analisados nem criticados;
4. Acaba-se por substituir a realidade pela representação estereotipada, tornando-se esta mais real do que a própria realidade.

Defende também que, uma vez criado o estereótipo, este vai atuar segundo um modelo que apresenta as seguintes fases:

1. A imagem mental orienta e seleciona a perceção do que confirma o estereótipo; por isso, quando se pretende confirmar os estereótipos, como, por exemplo, os referentes a Espanha, fotografa-se o que é típico ou escreve-se sobre as corridas de touros ou as procissões, etc., para que as imagens previamente criadas gerem novas imagens concordantes que confirmam os estereótipos (e assim sucessivamente);
2. As imagens ou estereótipos que os estrangeiros têm sobre um determinado país estão de acordo (e confirmam) a imagem que o povo desse país tem de si mesmo;

3. Uma vez que sabemos o que os estrangeiros esperam de nós, tentamos cumprir as suas expectativas e transformamos a imagem (falsa) em (pseudo) realidade.

Neste último ponto, tocamos na divisão fulcral do estereótipo: é que um estereótipo não tem de ser forçosamente criado pelo estrangeiro, pela sua representação de nós; o estereótipo pode ser também a representação que criamos de nós próprios. Embora não defina um povo ou cultura, é uma verdadeira forma de demonstrar o que é necessário saber sobre essa cultura ou esse povo, pelo que pode adquirir o valor de emblema nacional (Pageaux, 1982). Deste modo, podemos falar em autoestereótipos e heteroestereótipos. Muitas das imagens e estereótipos que se divulgam sobre um povo estão bem patentes na sua cultura de origem, contudo, como se depreende pelos exemplos de Pageaux em *Un aspect des relations culturelles entre la France et la Peninsule Ibérique: réflexions sur l'exotisme ibérique* (1989), quando estes estereótipos ou imagens passam para o exterior num contexto diferente, polémico até, não terão a mesma interpretação que lhe é atribuída na cultura de origem, sobretudo porque, ao empregarmos estereótipos para caracterizar um determinado povo ou uma determinada cultura, fazemo-lo tendo em atenção a relação que estabelecerão com o nosso povo e a nossa própria cultura. Daí que podemos estar de acordo com Sangrador quando este conclui que os autoestereótipos expressam-se sistematicamente em termos mais favoráveis e que os heteroestereótipos se caracterizam por terem um carácter mais negativo (Sangrador, 1989 cit. in Villar Saro, 2008:15). Não obstante estas circunstâncias, não podemos esquecer que a visão do *Outro* não é sempre pejorativa e é filtrada pelas vivências de cada um, ou seja, ainda que o estereótipo possa ser coletivamente negativo, as minhas experiências poderão fazer com que não o assumo dessa forma.

No entender de Machado e Pageaux (2001: 52), o estereótipo é pobre, esquemático e falso, pelo que constitui um perigo para a compreensão dos povos. No entanto, não podem deixar de considerar que tem uma grande importância por ser uma forma maciça de comunicação, sobretudo porque se dirige à comunicação de massa pela sua redução extrema de informação. Tal facto é também considerado fundamental nas palavras de Villar Saro, quando menciona que “os estereótipos são positivos no sentido em que nos permitem reduzir o entorno complexo a um tamanho manejável e nos permitem distinguir a conduta apropriada da não apropriada” (2008: 14).

Tal como veremos mais aprofundadamente no estudo da imagem, o estereótipo aporta também informação sobre o *Outro*. Uma informação que parte do saber coletivo relativamente

ao estrangeiro e que não se questiona, tomando-se como válida, dado que se apoia numa característica que pode ser particular e generaliza-a a todos. Esta generalização do estereótipo é um facto que o leva a considerar falso e pernicioso (a nível cultural), sendo visto como uma «má cópia do real» (Pageaux, 1981), distinguindo-o, assim, da imagem que não deve ser tida como falsa. Podemos questionar-nos qual o motivo que leva a considerar que o estereótipo é falso, dado que ele é retido mentalmente por quem com ele contacta como verdadeiro e inquestionável. A resposta já foi dada, em parte, neste trabalho: pela generalização que faz de uma determinada característica. Outra parte que permite responder à questão é o facto de o estereótipo ser demasiado redutor. Especificamos: o estereótipo é passível apenas de uma única interpretação e tem somente um sentido e é o resultado da confusão entre o atributo e o essencial, responsável, precisamente, pela generalização e estandardização do que é particular.

Quando aprendemos uma língua estrangeira e contactamos com a sua cultura, automaticamente, contactamos com as diversas representações que existem dela, as imagens e os estereótipos que dela se divulgam, resultantes de uma aumento do interesse por reconhecer as características de um determinado povo e, ao mesmo tempo, compará-las com as características do povo a que pertencemos. Por isso, ao procurarmos informação, tentamos absorver o máximo de conhecimento no mínimo possível, o que só é possível através do estereótipo. É nesta direção que vai a definição veiculada por Pageaux:

o estereótipo é a redução máxima de uma representação: delibera uma forma mínima de informações para uma comunicação o mais massiva possível. O estereótipo é uma espécie de resumo, de expressão emblemática de uma cultura, de um sistema ideológico e cultural. (...) É o estereótipo que permite estabelecer uma relação de conformidade entre uma expressão cultural simplificada e uma sociedade. Portador de uma definição do *Outro*, enuncia um saber coletivo que se pretende válido, em qualquer momento histórico que se esteja (1981).

3.2. Imagem

Ao falarmos de estereótipos temos de forçosamente falar de imagens, pois, como já foi referido anteriormente, o estereótipo é *uma forma particularmente corrente da imagem*. Contudo, a imagem delimita-se do estereótipo, sobretudo porque está ligada às vivências de cada um e deixa-se influenciar pela história das ideias, pelas opiniões e opções pessoais e intelectuais, ao contrário do estereótipo.

Defende Álvaro Machado (2004: 5) que a imagologia lida, essencialmente, com questões de análise predominantemente culturalista e até relacionada com uma dimensão mítica, que deve abordar, no entender de Pageaux (1981), o estudo das linhas principais que regem uma cultura. Por isso, o mesmo investigador define imagem como um “conjunto de ideias sobre o estrangeiro, desencadeando um processo de análise de duas ou mais culturas em confronto” (2004: 5). Assim, a imagem está intimamente entranhada na cultura, faz parte do universo cultural e é sempre um referente que temos do estrangeiro, uma representação que fazemos dele num claro processo de socialização. Não podemos deixar de recordar o que diz Pageaux (1981) a este respeito: “toda a imagem procede de uma tomada de consciência, ainda que mínima, de um *Eu* em relação a *Outro*”, sendo sempre o resultado de duas realidades – a do *Outro*, realidade cultural estrangeira, e a do *Eu*, revelada ao mesmo tempo que se pretende demonstrar a realidade do *Outro*. Byram também é apologista desta ideia, quando menciona que a aquisição da competência intercultural envolve reconhecer a cultura do *Outro*, mas também a própria (1997: 110).

Assim sendo, a imagem não é deformação do real, não é falsa (como o pode ser o estereótipo), pode ser entendida como a forma como se vê o real, filtrada pelas experiências de cada um e pela importância que se dá ao *Outro* e àquilo em que ele é diferente de nós. Na imagem deve-se evitar procurar a representação, que é a imagem, não como algo que pode possuir falsidade, mas procurar encontrar o que é verdadeiro. Porém, devemos focar-nos no facto de que a imagem não é uma cópia do real, mas antes o fruto de um mecanismo de seleção de traços do estrangeiro que são considerados pertinentes e partilhados por uma coletividade, sem nunca esquecer que são filtrados pelas vivências de cada um.

Assim, podemos socorrer-nos da definição de Machado para compreendermos qual o objetivo da imagem:

trata-se duma linguagem simbólica por excelência, até na sua função frequentemente paródica e autorreflexiva, formulando uma representação do *Outro* que tem a ver sobretudo com a história das ideias ou das mentalidades (2004: 5).

3.2.1. Imagem e Imaginário – o *Eu* e o *Outro*

Como já foi referido no presente estudo, a cultura é uma componente importante do processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, nem sempre lhe é dado o devido valor nem se lhe dedica tempo conveniente.

Ao longo dos anos, muitos investigadores se têm debruçado sobre esta matéria, concluindo, tal como fez López Fernández que “o professor pode ensinar a cultura, não só numa aula em que se trate exclusivamente este tipo de conteúdos, mas também numa aula de língua ou de práticas comunicativas” (2005: 4). Não obstante ser este o resultado das investigações levadas a cabo sobre este tema, na realidade, ao ensinar-se uma língua estrangeira, dedica-se muito pouco tempo ao ensino de conteúdos culturais; facto que está totalmente errado, uma vez que, como vimos anteriormente, para que haja uma comunicação eficaz, é fundamental dominar os aspetos culturais e a forma como são aplicados pela sociedade – vertente sociocultural –, a fim de evitar mal-entendidos entre os comunicadores (não esquecendo, ainda, que o enfoque comunicativo é o principal visado no processo de ensino / aprendizagem). Além disto, este desconhecimento sociocultural leva a que o aprendiz de uma segunda língua se mantenha na ignorância do seu conhecimento. Ou seja, quando pensamos em aprender uma segunda língua ou por mera curiosidade, procuramos alguma informação sobre esse país ou povo, adquirimos conhecimento sobre um lugar e uma população, muitas vezes veiculado por fontes que consideramos fidedignas (como os meios de comunicação social, as agências de viagens, boletins turísticos, etc.), e criamos uma imagem dos mesmos; por isso, acreditamos nela, sem questionarmos se realmente corresponderá, ou não, à verdade. Como mencionam Machado e Pageaux, a imagem é o conjunto de ideias sobre o estrangeiro, sendo que a mesma deve ser estudada como fazendo parte de um conjunto mais vasto e complexo: o imaginário, mais especificamente, o imaginário social (2001: 51). Entenda-se por imaginário uma espécie de repertório, um dicionário de imagens, com vocabulário fundamental ao serviço da representação e da comunicação, sendo o imaginário o lugar das representações segundo as quais uma sociedade se vê, se define e se sonha (Pageaux, 1988). Assim, vamos ao encontro da especificidade do contexto do imaginário social, estamos a referir-nos à representação do *Outro*, do estrangeiro que tem características que o tornam diferente de nós, mas também outras que o tornam semelhante. Ao vermos o *Outro*, tomamos consciência de nós próprios e, por isso, revelamos uma maior predisposição para salientarmos nele o que tem de diferente em relação a nós. Atente-se, por isso, o que defendem Machado e Pageaux:

qualquer imagem procede de uma tomada de consciência, por menor que ela seja; procede de um «Eu» em relação a um «alguém». A imagem é, portanto, o resultado de uma distância significativa entre duas realidades culturais. Ou melhor, a imagem é a representação de uma realidade cultural estrangeira através da qual o indivíduo ou o grupo que a elaboram (ou que a partilham ou que a propagam) revelam e traduzem o espaço ideológico no qual se situam (2001: 51).

Pageaux (1988) chama, ainda, a atenção para o facto de a imagem que formulamos sobre o estrangeiro (*pays regardé*), na realidade, dizer muito sobre nós mesmos (*pays regardant*), ou seja, a imagem que criamos do *Outro* parte sempre da percepção que temos de nós próprios, pois é através da forma como nos vemos que iremos criar a representação do estrangeiro. Há uma série de avaliações da cultura de origem e da estrangeira que conduzem à definição da relação existente entre a cultura «regardante» e a cultura «regardée»¹, isto é, o *Eu* fala não apenas do *Outro*, mas de si em relação ao *Outro* e vice-versa. Estabelece-se, portanto, como está supramencionado, uma afirmação em relação ao *Outro*, uma necessidade de salientar o que permite a diferenciação (há, por vezes, a necessidade de se demonstrar tudo o que o *Outro* tem de diferente em relação ao *Eu*) ou o que permite a assimilação (demonstrar o que existe de semelhante entre o *Outro* e o *Eu*). Desta forma, a representação do *Outro* rege-se, segundo Machado e Pageaux, por três atitudes fundamentais:

1. *Mania*: a cultura da língua meta é tida como superior à cultura da língua materna, sendo que o que é estrangeiro é importado para suprir a falha que existe na cultura de origem;
2. *Fobia*: a realidade cultural da língua meta é tida como inferior ou negativa em relação à cultura materna, o que faz com que haja uma sobrevalorização de toda ou de parte da cultura de origem;
3. *Filia*: a realidade cultural estrangeira é tida por positiva e situa-se no interior de uma cultura igualmente considerada de maneira positiva, há o reconhecimento do *Outro* que vive ao lado do *Eu*, sendo que não é considerado superior nem inferior. (2001: 61-62)².

Podemos concluir, então, que as características culturais que atribuímos ao *Outro* e a representação que, conseqüentemente, fazemos dele surgem por oposição a outra cultura e ao

¹ Os termos *pays regardant*, *pays regardé*, cultura *regardante* e cultura *regardée* são transcritos do texto *L'imagerie Culturelle* de Daniel-Henri Pageaux.

² Pageaux faz, também, referência a estas atitudes no texto *L'imagerie culturelle*.

Eu. Não é possível fazer uma separação dos dois termos, porque, como vimos, a imagem que passamos do *Outro* veicula uma imagem de *Nós* próprios. Daí que em todo este processo obedeçamos a dois princípios fundamentais – diferenciação e assimilação das características do *Outro* –, indo ao encontro das atitudes referenciadas – *Mania*, *Fobia* e *Filia* – as quais, como refere Pageaux em *L'imagerie culturelle* (1981), manifestam a nossa interpretação face ao estrangeiro e justificam, a nível do plano cultural, os julgamentos que fazemos do *Outro*.

3.2.2. Influência da História na Imagem do Outro: a Imagem como Linguagem representativa de um determinado momento

Como vimos previamente, a imagem que temos do *Outro* revela uma imagem que temos de nós de próprios. Como menciona Pageaux (1983), a imagem do estrangeiro é, de certo modo, um conhecimento indireto e simbólico, graças ao qual se define e se afirma um indivíduo ou uma coletividade.

Apesar da representação do *Outro* revelar muito sobre o *Eu*, esta está muito dependente do momento histórico em que é referida ou em que é delimitada, pois nem sempre o tempo em que se descreve uma determinada imagem referente a um outro povo (sobretudo no campo literário) é comum ao tempo em que se está a descrever a imagem, existindo, ainda, um tempo mítico que será abordado ulteriormente.

Defende Dyserink (2005) que “a construção de imagens de um país A, na produção literária de um país B, deve ser analisada do ponto de vista da história literária e intelectual, tanto do país B quanto do país A respetivamente”. Quer isto dizer que, quando estamos a analisar e a interpretar uma determinada imagem dada sobre um determinado povo, não podemos fazê-lo de outra forma que não seja à luz do momento histórico em que está encerrada essa representação. Como referem Álvaro Machado e Pageaux, as imagens do estrangeiro constituem um imaginário determinado que têm uma ligação direta com a História no sentido do acontecimento (2001: 64). Ou seja, as vivências sociais, os acontecimentos históricos vão influenciar a visão que *Eu* crio do *Outro*, sendo que, como refere Febvre em *Combates para a História* (cit. in Pageaux, s/d), a História também leva em consideração o homem na totalidade do seu ser político, social, económico e imaginário. Assim, podemos também considerar que as imagens sobre o *Outro* dão-nos conhecimento sobre uma determinada sociedade, num determinado momento, pois a imagem estabelece uma relação direta com o momento histórico e cultural que se vivia à época da sua difusão.

Desta forma, para melhor se compreender uma determinada imagem temos de nos munir de todos os conceitos que num determinado momento histórico constituíam as ferramentas (como designa Pageaux, 1983) para construir a imagem do *Outro*. Temos que estar atentos, particularmente, à história das ideias, as quais devemos entender, como refere Pageaux (1983), como os sistemas ideológicos e de valores que servem de base à análise das mentalidades, pois são estas que diretamente irão influenciar a representação que faremos do estrangeiro. Ou seja, a imagem veiculada do estrangeiro mostra as opiniões, os pontos de vista históricos e sociais de uma sociedade num determinado momento.

Esta precisão do tempo é tão importante para a compreensão das imagens que se divulgam porque, se fosse noutra momento histórico qualquer, não seria possível obter a mesma imagem ou estereótipo, inclusivamente. Pelas palavras de Barthes (cit. in Pageaux, 1988), a imagem encerra em si uma “função-signo”, ou seja, a imagem é ela própria linguagem (ainda que simbólica), dado que tem por função exprimir as relações interétnicas, interculturais entre a sociedade que «olha» e a sociedade que é «olhada»³.

Além disto, podemos dizer que a imagem tem todas as características que associamos à definição de língua. Machado e Pageaux chamam a atenção para isto mesmo, tendo em conta que aplicam à imagem a definição de língua difundida por Benveniste: enunciação (falar é falar de); constituição em unidades distintas, em que cada uma delas é signo; referência para todos os membros de uma comunidade; atualização da comunicação intersubjetiva (2001: 53 e Pageaux, 1988).

Todos os factos expostos anteriormente levam-nos a concluir que a imagem é transversal a várias disciplinas, que vão desde a semiologia até à História, passando, obviamente, pela literatura comparada (onde é mais fortemente identificável), e necessita desta interdisciplinaridade para ser bem compreendida e estudada. Pode-se dizer, como afirmam os autores referidos no último parágrafo, que os parâmetros que regem a imagologia são programados e codificados, para serem descodificados, enumerados, desmontados e explicados pelos investigadores – englobe-se nestes também os historiadores – e rapidamente perceptíveis pelo público que com eles contacta e neles identifica os seus ideais e representações. Sem dúvida que as informações históricas são aquelas que vão permitir desmistificar duas das problemáticas que se associam à imagem:

- as normas socioculturais que compõem as linhas de força de uma cultura num dado momento histórico;

³ Esta é também uma teoria defendida por Álvaro Machado.

- o código que permite o reconhecimento por parte do público da imagem e que faz com que a imagem exista ou não (Pageaux, 1981).

Deste modo, podemos deter-nos nas palavras de Pageaux (1983), uma vez mais, quando revela que a imagem é um pacote de signos (conduzindo aos sinais, quando se trata mais especificamente de estereótipos) que, aquando da sua formação, dá informação sobre algo ou alguém e vai de encontro a uma certa coesão social, visto que é reconhecida pelo grupo a quem se dirige, sempre num sistema que se baseia na relação *Eu versus Outro*, o qual será sempre representado do ponto de vista histórico e social.

Finalmente, em forma de síntese dos pontos estudados neste trabalho, refere Pageaux na comunicação *De l'image à l'imaginaire*:

Se a imagem cultural tende a ser símbolo e o imaginário cultural uma forma de linguagem simbólica, precisamos imediatamente que o seu significado seja sempre mais ou menos convencional, quer dizer, garantido (...) pelo código social e cultural, último componente deste imaginário social, o qual abona a circulação e a validade da imagem. Este código social e cultural é precisamente o que evita pensar no imaginário fora da história e da sua moldura social que ele exprime e à qual reenvia (1988).

3.3. Mito e Imagem / Estereótipo

As imagens e os estereótipos que criamos sobre os estrangeiros assentam em valores simbólicos que raíam o mítico. Por isso, muitas vezes os estereótipos e as imagens são encarados como mitos, embora, como entende Pageaux em *De l'imagerie culturelle au mythe politique: Astérix le Gaulois* (1982), não sejam, de todo, mitos.

Atente-se na definição de mito dada por Ruiz de Elvira na obra *Mitología Clásica*:

é o relato de acontecimentos que são incertos e incomparáveis, mas sobre os quais existe uma tradição que os apresenta como realmente sucedidos. (...) todos os mitos ou lendas pretendem ser verídicos, e pretendem sê-lo de um modo total, quer dizer, pretendem que as coisas tenham acontecido exata e literalmente como o mito as conta (2000: 7-8).

Acrescenta, ainda que não é possível comprovar nada do que o mito conta, ou seja, há partes que são verosímeis e outras que percebemos automaticamente que são falsas⁴, no entanto, não há provas nem para umas nem para outras.

Podemos acrescentar a esta definição de mito uma outra veiculada por Pageaux, na obra supracitada, em que refere que todo o mito é uma história, mais propriamente uma reescritura da História, que deve permanecer válida, sejam quais forem os acontecimentos relatados. Além disso, há uma certa efabulação que tem uma função evidente e permanente: há no mito uma espécie de vingança, uma contrapartida sobre o que acontece no tempo presente, sobre as pequenas misérias e os grandes problemas, pretendendo, como objetivo último, unificar o grupo social ao qual se dirige.

Como podemos notar pelas definições acima relatadas do que é um mito, facilmente compreendemos que não pode ser confundido com imagem ou estereótipo, sobretudo se tivermos em consideração que estes últimos são facilmente comprováveis. Acresce-se que a imagem e o estereótipo podem não ser permanentes (especialmente se se comprovar que não correspondem exatamente à realidade) e não se pretende com eles atingir nenhuma “lição de moral” como parece ser objetivo do mito. Por último, não podemos esquecer, como tem sido amplamente referido neste trabalho, que imagens e estereótipos buscam uma relação entre o *Eu* e o *Outro*, sem pretender que todos pensem o mesmo, da mesma forma.

Apesar de ser possível verificar que há uma diferença de definição entre os três termos, na verdade eles confundem-se. Contando que o que é imaginário pode ser programado e

⁴ Há que ter em conta, como alerta o autor, Antonio Ruiz, que, apesar de não possuímos provas, no que respeita às partes inverosímeis, podemos estar certos de que não aconteceram, eliminando, desta forma, as incertezas que se mantêm no caso das partes que são verosímeis.

codificado, pode ser também transformado em *scenário* que mais não é, no entender de Machado e Pageaux, do que sequências programadas que são reconhecidas pelo público na medida que as imagens veiculadas estabilizam de maneira permanente na cultura que «olha», na qual são, como dizem os sociólogos, «socializadas». Ora, a partir do momento em que uma imagem e um estereótipo se tornam *scenário*, estamos perante o princípio do mito, sobretudo porque o *scenário* remete para um dos elementos principais do mito: sequências de uma história que se conta (2001: 59).

O mito é, também, uma história que não tem um limite de tempo preciso, é contado sempre *in illo tempore*⁵, o que é já considerada uma característica intrínseca ao próprio mito. Esta característica é, muitas vezes, aplicada às imagens e aos estereótipos, dado que, como já foi referido anteriormente, o tempo a que se refere determinada imagem ou estereótipo pode não corresponder ao tempo real, constatando-se que ao tempo linear e progressivo da história política pode corresponder um tempo reversível da imagem / estereótipo. Aqui podemos falar, por exemplo, do tempo histórico, das indicações históricas conectadas com a imagem e também da característica acrónica que se pode atribuir ao estereótipo. Desta forma, mais uma vez, a linha que separa a imagem ou o estereótipo do mito fica bastante ténue, levando à ligação dos termos.

Assim como o tempo da imagem e do estereótipo pode não corresponder ao tempo linear e, por isso, aproximam-se estes dois termos do mito, também o espaço pode contribuir para essa aproximação e ser, conseqüentemente, mitificado. O espaço, na imagem e no estereótipo, não é contínuo. Tal como no mito, valorizam-se certos lugares, isolam-se e condenam-se outros; havendo ainda a designação de vários espaços: um espaço favorável, outro negativo (tal é verificável, sobretudo, nas obras literárias). Sobre este assunto, Machado designou no seu texto *Repensando a literatura comparada: imagologia e estudos culturais* que:

para compreender os estereótipos [e as imagens] não se pode descurar uma mais ampla investigação sobre problemas de comunicação que implicam, por vezes, elementos histórico-culturais de carácter mítico. A imagem do estrangeiro relaciona-se intimamente com uma certa mitologia do espaço (2004: 5).

Podemos constatar que, apesar das diferenças, mito, imagem e estereótipo são termos que, na sua delimitação, estarão interligados, devido ao facto de serem tão próximos, pois, como referem Machado e Pageaux (com base nas palavras de Barthes), o estereótipo é a forma embrionária do mito. Além disto, o mito pode ser assimilado a uma ideologia e, por isso

⁵ Designação adotada de Álvaro Machado e Daniel-Henri Pageaux.

mesmo, pode passar a imagem para a história das ideias (2001: 52). Os mesmos autores recorrem ao comparativista Lévi-Strauss para, uma vez mais, demonstrar a fragilidade da divisão destes termos, visto que partilham características comuns. Lévi-Strauss faz uma análise do mito que visa pôr em evidência «núcleos de relações», tais como os existentes quando nos referimos às imagens, embora aqui nos refiramos a relações hierarquizadas, notando, primeiramente, o grande sistema de oposição entre o *Eu* e o *Outro*, seguidamente deve-se prestar atenção às características do estrangeiro e, por fim, aos elementos catalisadores da imagem do estrangeiro (2001: 56-57).

Em suma, podemos adotar as palavras de Pageaux, extraídas de *Une perspective d'études en littérature comparée: l'imagerie culturelle*, nas quais nos dá uma última perspectiva da ligação entre mito e imagem / estereótipo, apesar de todas as diferenças evidentes entre estes termos:

é claro que o mito, como o estereótipo e a imagem, reenvia à cultura de origem, jogando o seu papel de reveladores dos problemas internos de uma determinada cultura e de uma determinada sociedade, e a sua problemática surge plenamente naquilo que continuamos a chamar história das ideias (1981).

4. Os estereótipos e as imagens nos documentos orientadores de ensino de ELE

O Ministério da Educação Português definiu para cada disciplina do sistema de ensino básico e secundário um programa curricular que serve de orientação ao professor, a fim de que, de um modo geral, se assimile matéria análoga em todas as escolas do país. Assim, os próprios manuais escolares estão elaborados segundo as orientações do Ministério da Educação, embora nem todos deem ênfase aos mesmos aspetos.

Ao ensinar Espanhol Língua Estrangeira, o professor tem também de seguir o programa elaborado pelo Ministério de Educação para a sua disciplina. No entanto, além das orientações curriculares ministeriais, o professor deve ter em atenção dois documentos ao lecionar: o Plano Curricular do Instituto Cervantes e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, definido pelo Conselho da Europa em 2001, e que contem em si os níveis comuns de referência, consoante os conteúdos inseridos no processo de ensino / aprendizagem.

Nestes três documentos, há indicações no sentido de que se aborde junto dos alunos a cultura da segunda língua, pois pretende-se que, ao alcançar um determinado nível e determinadas competências linguísticas e comunicativas, os alunos sejam capazes de, numa situação real, estabelecer uma comunicação, sem que esta esteja desfasada da realidade vivida em Espanha ou, inclusivamente, nos países da América Latina. Porém, a perspetiva cultural abordada nestes documentos refere as imagens e os estereótipos que se criam relativamente a Espanha e aos Espanhóis, dado que também eles são uma demonstração de aquisição cultural? Para tentar responder a esta pergunta, propomos uma análise aos três documentos oficiais que servem de guia para o ensino de Espanhol Língua Estrangeira em Portugal.

4.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa em 2001, “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” e “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua” (QECR, 2001: 19), inclusivamente, no que diz respeito a conceitos culturais.

Assim, como refere o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a maior preocupação do Conselho da Europa, no que concerne à aprendizagem das línguas, é que seja possível “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos

linguísticos e culturais” (QECR, 2001: 12). Daí que no mesmo documento encontremos duas perguntas fundamentais que devem ser orientadoras do processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira:

- “O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?”;

- “O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?”. (QECR, 2001: 12)

Defende o QECR que, ao aprender uma nova língua, o aprendiz terá de ser capaz de usar a mesma, de modo a satisfazer as suas necessidades comunicativas, tendo em atenção, ao mesmo tempo, que nessa aprendizagem não se pode descurar a necessidade de “adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” (2001: 21). Pode-se entender por “património cultural” um património físico, mas também não-material, que engloba as características culturais de um determinado povo

Refere ainda o QECR que existe um “rico património que representa a diversidade linguística e cultural da Europa” (2001: 20), o qual “constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos”. (2001: 20)

A aprendizagem de línguas estrangeiras visa, primordialmente, o plurilinguismo, contudo, tal como menciona o Quadro, “o plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (2001: 25). Assim, é importante notar que as várias culturas às quais o aprendiz de línguas teve acesso, “são comparadas, contrastam e interagem para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes”. (2001: 25)

Há que ter em conta que na aprendizagem de uma língua estrangeira está sempre presente e bem influente a dimensão sociocultural, indo esta mesma aprendizagem muito para além da dimensão linguística.

“O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural” (2001: 31). Sem a compreensão e sem o conhecimento destes parâmetros, sem a desmistificação de imagens e estereótipos relacionados com as culturas a apreender não seria possível estabelecer uma comunicação eficaz; ou seja, as ideias erróneas

que se podem formar sobre um povo e sobre os seus hábitos e costumes podem levar a que o aprendiz de uma língua estrangeira cometa atos que podem conduzir a situações difíceis de solucionar, pois podem ofender os falantes dessa mesma língua.

Ao aprender uma língua, fazemo-lo tendo em conta a aquisição de uma competência comunicativa, a qual é dividida em diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Destas componentes, a que mais interessa mencionar para o presente estudo é a componente sociolinguística, uma vez que é esta a responsável por referir as “condições socioculturais do uso da língua” (QECR, 2001: 35), ditando as convenções sociais (regras de educação, normas que regem relações, etc.). Assim, ao aprender uma língua é necessário ter em conta que esta componente afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora nem sempre esteja clara esta situação para os intervenientes.

Quando se aprende uma nova língua, pressupõe-se que o aprendiz arrasta consigo o seu conhecimento do mundo, traz consigo uma imagem do mundo que influencia a aprendizagem dessa nova língua. Deste modo, menciona o QECR que “o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo” (2001: 148). No entanto, refere também o Quadro que é provável que este seja “distorcido por estereótipos”. (2001: 148) Assim, todo o conhecimento, consciência e compreensão das semelhanças e diferenças relativas ao outro conduzem a uma tomada de consciência intercultural; porém, esta consciência intercultural “engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspetiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais”. (2001: 150) Deste modo, uma das capacidades interculturais que se pretende que um aprendente adquira, ao aprender uma língua estrangeira, é a de ultrapassar as relações estereotipadas, para além de ser capaz de gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais (QECR, 2001: 151) e também de ser capaz de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais (QECR, 2001: 152), tudo isto sempre filtrado pelos traços de personalidade de cada aprendiz e pela sua capacidade heurística, ou seja, a sua predisposição para aceitar uma nova experiência e para mobilizar as suas competências numa situação de aprendizagem (QECR, 2001: 155).

Posto isto, considera o QECR que a aprendizagem de uma segunda língua e de uma segunda cultura pode apresentar-se perante duas situações face aos estereótipos que se têm dessas mesmas língua e cultura. Por um lado, verifica-se que os estereótipos “podem ser reduzidos pelo desenvolvimento de capacidades interculturais”. (QECR, 2001: 172) Por outro, embora o conhecimento de várias línguas e culturas tenda a enriquecer o potencial da aprendizagem, é

importante lembrar que nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura “maternas” têm de etnocêntrico, isto é, a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma cultura estrangeira, ao invés de os reduzir e fazer dissipar, podem reforçar os estereótipos e os preconceitos existentes. (QECR, 2001: 189) Apesar destas duas fações serem possíveis, é premente lembrar que, ao adquirir conhecimento sociocultural e capacidades interculturais, é conveniente ter em atenção as representações da cultura-alvo e dos estereótipos associados à mesma. Eles captam a nossa imaginação e correspondem frequentemente à imagem que o país em causa tem de si mesmo, sendo salvaguardados e promovidos em festivais. No entanto, normalmente, não têm nada que ver com a vida quotidiana da maioria da população, daí a necessidade de os desmistificar ao desenvolver-se a competência pluricultural dos aprendentes. (QECR, 2001: 207)

Em suma, de entre todos estes aspetos, e ainda que os estereótipos se mantenham, o mais importante a realçar é que a aprendizagem de uma língua não é meramente linguística. Ao aprender uma nova língua, o aprendente fá-lo, também, através de uma componente intercultural que é “concebida para despertar a tomada de consciência dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes (...) em termos socioculturais, de experiência e cognitivos”. (QECR, 2001: 207)

4.2. Plano Curricular do Instituto Cervantes

O Plano Curricular do Instituto Cervantes tem por guia o Quadro Europeu Comum de Referência, na medida em que adota os mesmos níveis de referência que o Quadro para a aprendizagem do Espanhol enquanto língua estrangeira.

Desta forma, é objetivo do Plano “proporcionar às equipas docentes (...) um amplo reportório de material que possa servir para distintos fins e utilidades relacionados com a aprendizagem, o ensino e a avaliação do espanhol” (2006: 11), acrescentando, ainda, como finalidade última a promoção do espanhol no mundo.

Tal como o Quadro, o Plano também centra a aprendizagem da língua sob a perspetiva da comunicação, por isso, os inventários daquilo que é essencial aprender não estão apenas vinculados a conteúdos linguísticos, mas contêm em si também os conteúdos culturais. Assim, mesmo no nível que é objeto do nosso estudo – o nível *umbral* – o Plano dispõe de um sistema que está “baseado na análise das necessidades individuais dos alunos em situações reais de comunicação” (2006: 17), ou seja, o aluno deverá ser autónomo numa interação com

falantes nativos de Espanhol, pelo que o ensino da língua deverá estar sempre centrado em propósitos comunicativos.

O aprendente de Espanhol terá de ser dotado de competências gerais que incluem “destrezas e habilidades interculturais” (2006: 21), pois, como refere o Plano e o QECR, ao aprender uma nova língua, o aluno está perante uma situação de pluriculturalismo, na medida em que tem a “capacidade de relacionar de modo significativo as distintas culturas (...) às quais acede (...) e poder alcançar, assim, uma compreensão mais ampla e completa de todas e de cada uma delas” (2006: 19). Por tudo isto, supõe o Plano que o aluno é capaz de um:

tratamento amplo e matizado dos aspetos culturais, socioculturais e interculturais: conhecimentos gerais sobre a sociedade e os produtos culturais de Espanha e dos países hispânicos, aspetos relativos às condições de vida, às relações interpessoais ou à identidade coletiva, e destrezas e habilidades para estabelecer relações entre a cultura própria e a das sociedades do mundo de língua espanhola (2006: 30)

Se se perspetivar o aluno como o sujeito da aprendizagem, é conveniente distinguir três dimensões, tendo sempre como ponto de referência as relações que se estabelecem entre a língua e a cultura em geral, sobretudo no que concerne aos “elementos de carácter sociocultural e intercultural que intervêm no processo de aproximação a uma nova realidade linguística e cultural” (2006: 31). Por tudo isto, o aluno, enquanto sujeito de aprendizagem, deve, então, ser um agente social, um falante intercultural e também um aprendente autónomo, pois a aprendizagem de uma língua não se foca apenas em termos linguísticos, mas visa, como tem sido referido, uma função última e primordial que é a capacidade de comunicar, sendo, para isso, essencial que esta aprendizagem se debruce sobre fatores sociais e culturais, o mais próximos possível da realidade.

Uma vez que o ponto cultural é essencial na aprendizagem do Espanhol, o Plano dá-lhe ênfase na sua organização. Por isso, ao fazer a divisão da língua em Níveis de Referência, o Plano delinea uma dimensão de falante intercultural, ou seja, o aluno

há de ser capaz de identificar os aspetos relevantes da nova cultura (...) e de desenvolver a sensibilidade necessária para estabelecer pontes entre a cultura de origem e a cultura nova. Isto requer, por um lado, um conhecimento dos referentes culturais e das normas e convenções que regem os comportamentos sociais da comunidade; e, por outro, uma atitude aberta que lhe permita tomar consciência da diversidade cultural e identificar as próprias atitudes e motivações em relação às culturas das quais se aproxima (2006: 33).

Assim, o Plano vai ao encontro do Quadro, uma vez que estes dois documentos defendem uma visão mais ampla da aprendizagem da língua, ao integrarem dentro da competência comunicativa da mesma uma competência intercultural, à qual deve ser atribuído um papel

preponderante e relevante. Além disso, o Plano concretiza ainda mais estes pressupostos ao focar três âmbitos essenciais que o aluno deve assimilar: os *Referentes Culturais*, os *Saberes e Comportamentos Socioculturais* e as *Habilidades e as Atitudes Interculturais*. Estes âmbitos serão sempre filtrados pelos conhecimentos que o falante tem sobre o mundo e pelos saberes e crenças que formam a sua cultura, os quais são fatores que condicionam a compreensão que terá da nova língua e da nova cultura com que contacta (2006: 83). Pretende-se que, ao assimilar estes âmbitos, o aprendente incorpore mais eficazmente o conhecimento de produtos culturais, factos e personalidades.

Dentro destes âmbitos, vamos prestar especial ao que se denomina *Saberes e Comportamientos Socioculturales*. Refere o Plano que este apartado contém conteúdos relacionados com “o conhecimento, baseado na experiência, sobre o modo de vida, os aspetos quotidianos, a identidade coletiva, a organização social, as relações pessoais, etc., que se dão numa determinada sociedade” (2006: 399). Se pretendemos conhecer os aspetos da vida quotidiana de um país, nomeadamente de Espanha, temos de deixar de parte as crenças e valores que são partilhados sobre os diferentes aspetos da sociedade e da cultura, pois estes acarretam “preconceito, convicções, estereótipos (...) que se impõem com força de verdade aos membros de um grupo social (...) e são considerados como sinais de identidade da própria cultura” (2006: 400).

Partindo deste pressuposto, ao iniciarmos a análise do inventário de conteúdos que devem ser abordado neste âmbito, constatamos que há bastantes referências a conceitos que podem ser alvo de estereótipos, os quais estão mencionados neste apartado como sendo essenciais para nomear no momento de ensino / aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira. Alguns exemplos que encontramos são os seguintes:

- ❖ Ser um Dom Juan;
- ❖ Festas como *Las Fallas*, *La Navidad*, *Sanfermines*;
- ❖ Conceito de sesta;
- ❖ Crenças e estereótipos relacionados com conceitos como acordar cedo, deitar tarde, etc.;
- ❖ Horários das comidas, dos estabelecimentos públicos e outros serviços;
- ❖ Origem dos pratos (tapas, paella, tortilla, etc.);
- ❖ Estereótipos associados ao desporto;
- ❖ Atividades de Ocio (corridas de touros, bailes, etc.);
- ❖ Convenções sócias e formas de tratamento.

Em conclusão, podemos constatar pela análise sucinta do Plano Curricular do Instituto Cervantes que, para aprender uma língua, o enfoque comunicativo não pode estar dissociado do enfoque cultural. Além disto, é conveniente que tenhamos em atenção que a aprendizagem de uma cultura estará sempre mediada pela cultura original do aprendiz e pelos estereótipos que transporta consigo.

4.3. Programa de Espanhol Língua Estrangeira

O Programa de Espanhol Língua Estrangeira pressupõe que a língua é um “instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação / expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade”. Desta forma, realça o programa que, ao aprender-se uma língua, não se adquire apenas um sistema de signos, mas também os significados culturais que os signos trazem consigo e que influenciarão o modo de interpretar a realidade (1997: 6).

De acordo com os princípios do Quadro Europeu Comum de Referência, o Programa defende a realização de “tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (1997: 6). Ampliando e justificando estas tarefas, o Programa faz as seguintes referências:

O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas. Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. É ainda de salientar que os objetivos desta disciplina, assim como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação. (1997: 6)

Perante tudo isto, o Programa ressalva a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha, manifestando que tal permite contínuos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. Contudo, salienta, também, que este facto pode converter-se numa dificuldade para os alunos, quando estes não têm consciência das diferenças que existem entre as duas culturas.

Análise do Programa:

Ao analisar o Programa do ponto de vista cultural, encontramos as seguintes referências:

Finalidades:

- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos;
- Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas;
- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, socioafectivas e estético-culturais.

Objetivos Gerais:

- Aprofundar o conhecimento dos aspetos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade.

Aspetos Socioculturais:

Refere o Programa que a “aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade” (p. 12). Assim, como já foi mencionado anteriormente, as tarefas a realizar no âmbito da aprendizagem da língua espanhola devem estar conectadas com a realidade sociocultural, não só a que é vivenciada em Espanha, mas também a que é referente aos países da América Latina. Por isso, no ensino de todas as unidades, há que ter em consideração um tema transversal: Aspetos Sociais e Culturais dos países onde se fala Espanhol.

De acordo com estipulado pelo próprio Programa, seria de prever que houvesse, ao longo do mesmo, várias referências a diferenças culturais existentes entre os dois países, especificamente no que concerne a imagens e estereótipos que os portugueses possam possuir relativamente a Espanha e aos espanhóis. Contudo, tal não é verificável, pois não há nenhuma orientação no Programa que vá nessa direção.

5. O *corpus* de estereótipos e de imagens nos manuais de nível A1 utilizados em Portugal nas aulas de ELE

O manual de Espanhol Língua Estrangeira é um instrumento auxiliar de suma importância para o ensino da língua. Adquire bastante relevância porque é o meio mais próximo que os alunos dispõem para contactar com a língua e, conseqüentemente, com a cultura espanholas. Partindo deste pressuposto, consideramos ser conveniente e pertinente verificar de que modo o *corpus* de estereótipos e imagens selecionados para este trabalho estaria representado nos manuais de ELE de nível A1 mais utilizados em Portugal. Desta forma, analisamos os seguintes manuais:

- *Español en Marcha 1*;
- *Español Lengua Viva*;
- *ES-PAÑOL Tres Pasos*;
- *Español 1*;
- *Gente*;
- *Nuevo Ven*;
- *Prisma*;
- *Sueña*.

Assim, da análise que efetuamos, destacamos as conclusões que se seguem:

Español en Marcha 1

O manual *Español en Marcha 1* faz referencia, na Unidade 1 – *Presentación y Saludar*, aos estilos formal e informal e à forma como estes se evidenciam em diálogos formais e informais. Na Unidade 2 – *Familias*, encontramos uma referência ao horário do jantar e na Unidade 6 – *Instrucciones para ir en metro* fala-se de vários tipos de dança, incluindo o *Flamenco*. Na Unidade 3 – *Hablar de Hábitos* refere, ainda, os gestos como uma característica importante dos Espanhóis.

Español Lengua Viva

O manual *Español Lengua Viva* menciona na Unidade 1 – *Encantado de Conocerte* as diferenças de uso entre Tú e Usted e expõe as suas aplicações em diálogos formais ou informais. Seguidamente, na Unidade 2 – *Aprender Español* faz referência aos horários comerciais em Espanha e na Unidade 5 – *Nutrición y Salud* referencia a gastronomia espanhola recorrendo a *aceite de oliva, churros, jamón, bocadillos e tortilla*.

ES – PA – ÑOL Tres Pasos

O manual *ES – PA – ÑOL Tres Pasos*, na Unidade 3 – *Fiestas, ¿consumir, consumir!* (Parte 1), faz referência às tradições espanholas na época Natalícia, demonstrando, também, alguma importância que tem adquirido a figura do Pai Natal nestas celebrações.

No fim da Unidade 2 - *¡Viva el ocio!* (Parte 2), há uma secção designada por *Otras lecturas*, a qual menciona algumas festas espanholas, nomeadamente *Los Sanfermines* e *La Tomatina*.

No decurso das Unidades 2 (*Ciudades de España*) e 3 (*España y Portugal, ¿cómo nos vemos?*) (Parte 3) encontramos algumas referências ao *Flamenco*, à *paella*, à praia, entre outros, e publicidade sobre alguns dos principais destinos a visitar em Espanha, como, por exemplo, Madrid.

Español 1

No manual *Español 1* encontramos na Unidade 1- *Español, ¿para qué te quiero?* um teste sobre conhecimentos prévios sobre Espanha, o qual menciona as corridas de touros e a *paella*, sendo esta indicada como o prato mais conhecido de Espanha. Na Unidade 3 – *Háblanos de tus amigos* voltamos a encontrar imagens das touradas. Na Unidade 6 - *¿Cómo has pasado las navidades?* há referências através de imagens aos vários momentos das celebrações natalícias, no entanto, não há qualquer explicação sobre as mesmas. Na Unidade 7 - *¡Vivan las rebajas!* encontramos um texto que explica o que é a sesta. Na Unidade 14 – *Dime lo que comes* podemos contactar com alguns pratos típicos espanhóis, entre os quais se encontra, uma vez mais, a *paella*.

Gente

No manual *Gente*, na Unidade 4 – *Gente de compras* encontramos um texto sobre *La Navidad*, no qual se menciona o facto de o Pai Natal estar também presente durante as celebrações natalícias. A Unidade 5 – *Gente en forma* aborda os hábitos dos Espanhóis, inclusivamente a sesta. No final da Unidade 8 – *Gente que viaja* encontramos referências à maneira de ser dos Espanhóis, indicando as seguintes características: gostam de sítios ruidosos, falam muito depressa e ao mesmo tempo, são muito afetivos, simpáticos e informais.

Nuevo Ven

No manual *Nuevo Ven* encontramos referências aos horários dos espanhóis, os quais são comparados a outros horários dos europeus, na Unidade 6 – *Háblame de ti*. Nas Unidades 8 (*Invitaciones*) e 11 (*Cuéntame qué pasó...*) aborda-se as festas em Espanha, nomeadamente *San Fermín* e as festas de *San Isidro* em Madrid. Na Unidade 9 – *Preparar una excursión* encontramos referências a Andaluzia ao longo de toda a unidade e, conseqüentemente, referências ai *Flamenco*.

Prisma Comienza

No manual *Prisma Comienza* deparamo-nos com as características do diálogo informal e do diálogo formal na Unidade 1, sem, no entanto, explicar quando devemos usar Tú ou Usted. Na Unidade 5 encontramos uma descrição estereotipada dos Espanhóis, na qual são descritos como pessoas abertas e faladoras, que gostam de dormir a sesta e que sentem orgulho no seu país e nas suas praias. Também Espanha é descrita como um país mediterrâneo, cheio de sol. Na Unidade 10 voltamos a encontrar referências às características dos Espanhóis, embora estas estejam divididas por Comunidades Autónomas. Encontramos, ainda, na mesma unidade um subtítulo denominado *Rompiendo tópicos: no todos somos toreros ni flamencas*, contudo, não há mais nenhuma informação sobre este assunto, resumindo-se a abordagem a imagens estereotipadas que, normalmente, se relacionam com Espanha.

Sueña

O manual *Sueña* aborda o *San Fermín* e as festas natalícias em Espanha na Unidade 3 – *Mi vida*. Seguidamente, na Unidade 4 – *Lo normal* refere as *Tapas* e o que significa *Tapear*. Finalmente, na Unidade 5 – *Nos divertimos* encontramos referências aos gostos dos Espanhóis, os quais são caracterizados como pessoas que gostam de alegria, de espaços ruidosos, de estar com a família e que não gostam de estar sozinhos.

Os manuais de ELE analisados abordam outros aspetos da cultura espanhola, como sejam o uso de gestos enquanto falam, as atividades de ócio, a Semana Santa, a importância dos amigos e da família, a importância crescente do futebol e outros desportos e várias marcas espanholas presentes a nível internacional. Porém, não há referências diretas a imagens e estereótipos difundidos no estrangeiro. Além disto, inclusivamente quando se referem os mesmos como aspetos intrínsecos da cultura espanhola, não se esclarece se correspondem ou não à realidade vivida no país.

6. Imagens e Estereótipos relacionados com Espanha e os Espanhóis

No ponto anterior deste trabalho explanamos o que é uma imagem e o que é um estereótipo e concordamos com Besalú, quando este afirma que o estereótipo “é uma imagem simplificada dos membros de um grupo” (2002, p. 160), e com Machado e Pageaux, os quais referem que o estereótipo é “uma forma particularmente corrente da imagem” (2001: 52), ou seja, quando a imagem é muito divulgada passa a ser considerada um estereótipo. Concluimos, por tanto, que não podemos dissociar as imagens e os estereótipos, os dois complementam-se.

Uma vez encontrada a definição de estereótipo e a definição de imagem, propomo-nos, agora, a especificar alguns estereótipos e imagens relativos a Espanha e aos Espanhóis. Não seria possível, neste trabalho, abordar todos os estereótipos e imagens relacionados com Espanha e com os Espanhóis, pelo que tivemos a necessidade de definir um *corpus* com o qual trabalharemos durante o processo de investigação e que servirá de guia para a elaboração dos instrumentos de trabalho. Assim, o *corpus* de Imagens e Estereótipos definido para o presente trabalho encontra-se no quadro seguinte:

- ❖ A sesta;
- ❖ Comidas e bebidas: tapas, paella, tortilla, sangría,...;
- ❖ Os horários;
- ❖ A maneira de ser dos Espanhóis;
- ❖ Diversão e festas;
- ❖ Festas Natalícias;
- ❖ “Tuteo”.

Quadro n.º 1: Corpus de imagens e estereótipos sobre Espanha e os Espanhóis

Refere Goytisolo (1969, ed. 2006) que o prodigioso desenvolvimento dos meios de comunicação / informação (livros, revistas, rádio, cinema, televisão) contribuiu para criar uma imagem-tipo de Espanha que age sobre a consciência coletiva das sociedades de consumo. Ainda que nunca tenham estado em Espanha, o europeu ou o americano possuem uma série de estereótipos ou de imagens mentais que refletem e reforçam, ao mesmo tempo, a permanência do mito: o Espanhol tem espírito cavalheiresco, donjuanismo, donquixotismo, Semana Santa, corridas de touros, flamenco, entre outros.

Naranjo socorre-se das palavras de García de Cortázar para explicar esta situação, uma vez que, como defende este autor, acredita que, para a imagem de Espanha no exterior, muito contribuíram autores mundialmente conhecidos que, de alguma maneira, teceram considerações sobre Espanha nas suas obras. Assim, para García de Cortázar,

O olhar de Voltaire, de Mérimée, de Gautier, de Blanco White, a pincelada de Goya e a novela de Hemingway chegaram até ao século XXI, pálpebras rasgadas de um país que já não existe, que talvez só tenha existido como um sonho, e a imagem que projetamos para o exterior, ainda que a realidade a retifique continuamente, parece a mesma de ontem, como se o país tivesse ficado detido e o tempo não tivesse passado por ele. De modo que, quando o estrangeiro pensa na história de Espanha, as relações que lhe vêm à cabeça são as de monges fanáticos e cruéis conquistadores, guerras civis e exílios, toureiros e cavalos desventrados, poetas assassinados e militares rudes, ditadores e combatentes românticos. De modo que, quando o estrangeiro pensa no presente de Espanha, as ideias que lhe vêm à cabeça são as do ócio, a simpatia, a diversão, os palcos do flamenco e a praça de touros, o paraíso das férias, das praias e do sol... (...) Não há explicação para que as reportagens do New York Times e da National Geographic repitam o velho refrão de que *Espanha desperta paixões pela sua mistura de força, vitalidade e primitivismo* (cit. in Naranjo, 2004: 1).

Julián Juderías, em 1913, inventou um conceito, que perdura até aos nossos dias, o qual sintetiza a imagem de Espanha na época no estrangeiro e que deriva de vários acontecimentos obscuros associados ao país. Assim, ao conjunto de opiniões negativas relacionadas com Espanha, Juderías nomeou-o de *Lenda Negra*, que se baseia em vários antecedentes históricos, tais como: a Espanha mística de Felipe II, os Bourbons ilustrados num país obscuro, os heróis medievais, os absurdos fidalgos do século XVII, os conquistadores da América e os tribunais do Santo Ofício (Naranjo, 2004: 2).

A imagem de Espanha no estrangeiro já vinha sendo moldada antes dos princípios do século XX. Desta forma, em pleno século XVIII, século das Luzes e da Iluminação das mentalidades, Espanha era considerada pelos “intelectuais da Ilustração o mapa do descuido, do atraso, do obscurantismo e da Inquisição” (García de Cortázar cit. in Naranjo, 2004: 3). Com o Romantismo, no século XIX, as imagens e os estereótipos associados a Espanha mantiveram-se; no entanto, deixaram de ser vistos de forma negativa e passaram a ser considerados como positivos. Esta mesma visão voltaria nos tempos subsequentes à guerra civil (já que, durante este período, a imagem de Espanha no exterior foi alterada pelos graves acontecimentos que se viviam no país) e foi amplamente recuperada pelos filmes de então, incluindo os estrangeiros.

Ainda que estas imagens e estereótipos pareçam longínquos, na realidade, de uma forma ou de outra, mantiveram-se até à atualidade e continuam a influenciar a imagem que os estrangeiros têm de Espanha. Lamo de Espinosa, no prólogo de *La Imagen de España en el*

Exterior (2002), menciona que, apesar do esforço das instituições públicas responsáveis pela projeção cultural de Espanha (como é o caso do Instituto Cervantes), a imagem de Espanha não está ainda à altura da realidade do país, ainda que tenha melhorado consideravelmente. Naranjo (2004) está de acordo com este autor ao afirmar que, ainda no século XXI, será necessário investir muito tempo e dinheiro para demonstrar que Espanha é muito mais do que o que designam os estereótipos. Confirma Lamo de Espinosa que, para ajudar a melhorar e a mudar a imagem de Espanha no exterior, o país procurou estar envolvido em grandes eventos (como foram os Jogos Olímpicos de Barcelona ou a Expo de Sevilha em 1992) e foi criada a plataforma de trabalho *Proyecto Marca España*, a qual tem como objetivo construir uma imagem de Espanha que corresponda à realidade económica, cultural e social do país, uma vez que uma das primeiras conclusões a que se chegou no âmbito deste projeto é que a imagem de Espanha no exterior “é, em grande parte, confusa, estereotipada e insuficiente” (cit. in Naranjo, 2004). Um estudo levado a cabo no âmbito deste projeto revelou que se continua a dar ênfase a estereótipos do passado que nada têm que ver com a realidade dos dias de hoje. Neste seguimento, sublinha Noya que

Espanha na atualidade tem problemas de imagem porque (...) em muitos casos as novas realidades que foram surgindo com a democracia e o desenvolvimento económico dos anos 80 e 90 não conseguiram calar a opinião pública internacional: [as novas realidades] ainda não são compreendidas nem valorizadas no seu justo preço no mundo (2002, p. 9).

Assim sendo, podemos questionar-nos por que razão é tão difícil mudar uma imagem de um país ou desfazer os estereótipos que se criam em torno de uma nação. Neste campo, Noya (2002) menciona que é necessário ter em consideração a enorme diversidade de fluxos que se repercutem, direta ou indiretamente, sobre a imagem de um país, sendo eles:

- Fluxos humanos e sociodemográficos (emigração, turismo);
- Fluxos materiais e económicos (exportações, investimentos);
- Fluxos simbólicos (língua).

Além disto, Noya também chama a atenção para a autoimagem e a heteroimagem, ou seja, “a imagem de um país no exterior está determinada pela imagem que tem de si mesmo e ao contrário: a imagem exterior influencia a imagem “interior”” (2002: 16). Assim, no interior, as pessoas ajustam-se às expectativas do exterior e deixam que as crenças dos outros influenciem os seus comportamentos. O estudo do IUOG-96, apontado por Noya, tece considerações neste sentido:

Espanha para os espanhóis é quase exclusivamente alegria, festa e diversão. Isso é o que associam espontaneamente ao seu país. Quanto às associações sugeridas, o mesmo estudo revelou que, para os espanhóis, Espanha é: divertido, mais que aborrecido; natural, mais que artificial; quente, mais que frio; religioso, mais que ateu; tradicional, mais que moderno; rural, mais que urbano; força, mais que debilidade (2002: 38)

Se procurarmos as representações a nível cinematográfico ou a nível icónico e imagológico que se fazem de Espanha, o mais certo é encontrarmos sempre as mesmas referências estereotipadas, como sejam as touradas, as mulheres com trajes andaluzes, o homem latino e bravo, entre outros. Gurben, referido por Noya, realizou um estudo sobre a imagem de Espanha no cinema estrangeiro e as conclusões a que chegou apontam nesse sentido:

Os argumentos ambientam-se em Andaluzia com o protagonismo de personagens do toureio e o Don Juan, como representações do estereótipo do amante latino, e, sobretudo, Carmen, a mulher espanhola apaixonada e perigosa. A maior distância estaria a personagem do Quixote de Cervantes e, também, de Colombo e dos conquistadores. Num caso ou noutro, dá-se a interessante fusão entre a imagem do toureiro e o antigo conquistador espanhol (2002: 30).

Acrescenta Noya a este propósito que “com a *Carmen* de Bizet e o *Voyager* de Ezoulier, o estereótipo do toureiro e do bandoleiro ganham raízes” e “o espanhol e o andaluz identificam-se até não poderem distinguir-se” (2002: 57). O espanhol continua a ser descrito como preguiçoso, orgulhoso, conservador e reacionário (Noya, 2002: 54), imbuído numa imagem romântica, um pouco exótica, onde imperam os touros, o flamenco, os ciganos, a cultura muçulmana, os bailes sensuais, a influência do sangue oriental e africano e representada com os monumentos mais sumptuosos, como sejam La Alhambra ou El Escorial (Noya, 2002: 58). Apesar desta imagem romântica amplamente difundida entre os estrangeiros, Tusell ressalva que a Guerra Civil teve “um efeito depurativo sobre o estereótipo do hispânico no exterior, uma vez que a componente romântica da visão foi neutralizada por uma maior informação e reflexão” (cit. in Noya, 2002: 61). Mudar a visão de Espanha é o que se tem tentado nas últimas décadas, como já foi mencionado anteriormente, quer seja através da internacionalização de produtos espanhóis, quer seja através da organização e realização de eventos com notoriedade a nível internacional. No entanto, o estudo YOUNG&RUBICAM, realizado entre 2000 e 2001, em nove países da Europa e da América, não corrobora que a imagem de Espanha tenha, efetivamente, mudado, pelo que os estereótipos mais difundidos continuam a manter-se:

No polo positivo, em todos os casos se associa Espanha a um país divertido e autêntico. (...) No polo negativo, comum a ambos os continentes é a associação de Espanha com a tradição, escassa inovação, baixa qualidade e falta de estilo” (cit. in Noya: 68).

Também o inquérito IUOG-96, realizado em países da União Europeia, demonstra que o esforço em mudar a imagem de Espanha não é tão bem sucedido como seria expectável, uma vez que o retrato que se faz do país é “quente, divertido, com sol, religioso, natural, educado, tradicional, solidário e que inspira confiança” (cit. in Noya, 2002: 70).

Noya refere um outro estudo, INNER RESEARCH – 2000, realizado com cidadãos europeus residentes no seu país e outros residentes em Espanha, o qual confirma plenamente os resultados do inquérito mencionado anteriormente. Este estudo destaca que os espanhóis são: quentes, amistosos, sociáveis e com gosto pela vida, vivendo, sobretudo, o momento; são, também, desorganizados e imprevisíveis (2002: 72 – 73). Refere, ainda, o mesmo autor (2002: 75) um estudo levado a cabo por TURESPAÑA, em 2000, que explana que a imagem genérica de Espanha entre os cidadãos europeus estará baseada em três grandes pontos:

- bom tempo, sol e praia;
- tradição e folclore;
- o carácter espanhol.

Além desta imagem genérica, Noya comenta, ao longo do seu documento, que a imagem de Espanha no exterior passa também pelos investimentos que o país ou os seus cidadãos fazem no estrangeiro e pelos produtos espanhóis que são exportados para outros países. Assim, com base no estudo do IUOG, Noya (2002: 191 – 192) sintetiza que, quando se pediu aos entrevistados para referirem produtos espanhóis, a maioria nomeou produtos alimentares:

- Em França nomearam: torrão, azeitonas, presunto, vinho Jerez, sangria, lulas à sevilhana, chouriço, peixe, azeite, laranjas;
- Em Inglaterra nomearam: vinho, cerveja, vinho Jerez, fruta (mais particularmente, laranjas), azeitonas;
- Na Alemanha nomearam: produtos alcoólicos, fruta, vinho, produtos de primeira necessidade, queijo;
- Em Itália nomearam: vinho tinto, paella, sangria, vinho Jerez, salgas, atum.

7. Estudo do *corpus* de Estereótipos e de Imagens

Como já foi referido anteriormente, para o presente trabalho, selecionamos um *corpus* de imagens e estereótipos que, frequentemente, se associam a Espanha e aos Espanhóis.

A escolha deste *corpus* foi realizada tendo por base o nível dos alunos – nível A1 –, os temas que estudam durante a lecionação deste nível e a experiência enquanto professora, pois, não raras vezes, quando iniciam a aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira, os alunos abordam estes estereótipos e imagens, considerando-os verdades absolutas e inquestionáveis.

Ao longo deste trabalho, delineamos o significado de imagem e de estereótipo e especificamo-los em relação a Espanha e aos Espanhóis. Pela revisão bibliográfica, foi-nos possível compreender que o *corpus* de estereótipos e de imagens que projetamos para este trabalho é amplamente atribuído a Espanha e aos Espanhóis, não só pelos portugueses, como também pelos restantes europeus e pelos americanos.

Tendo em conta todas estas considerações, o *corpus* de estereótipos e de imagens deste trabalho é o seguinte:

- ❖ A sesta;
- ❖ Comidas e bebidas: tapas, paella, tortilla, sangría,...;
- ❖ Os horários;
- ❖ A maneira de ser dos Espanhóis;
- ❖ Diversão e festas;
- ❖ Festas Natalícias;
- ❖ “Tuteo”.

Para a análise deste *corpus*, é fundamental que o mesmo seja entendido dentro da própria cultura espanhola, por isso, este trabalho iniciou-se com a definição de cultura, pois, se não aprendermos a língua tendo em conta a componente cultural que a ela se associa, provavelmente, não a iremos utilizar conveniente e estaremos constantemente a lidar com mal-entendidos, a criar estereótipos e, inclusivamente, preconceitos.

Uma vez reconhecidos os estereótipos e as imagens que abordaremos neste trabalho, passaremos, seguidamente, a explorar o significado de cada um deles, tentando demonstrar se têm alguma veracidade ou se são unicamente imagens que não correspondem à realidade e estereótipos que estão totalmente desfasados da Espanha da atualidade.

7.1. A sesta

O ato de *dormir a sesta* é muitas vezes entendido pelos alunos como um hábito regular entre os espanhóis. É comum ouvirmos comentários por parte dos mesmos de que os *Espanhóis têm imensa sorte porque têm muito tempo para almoçar e podem dormir a sesta a seguir*. No entanto, tal situação não corresponde à verdade. Hampshire, no seu livro *Living and working in Spain – A Survival Handbook* (2009), chama a atenção para o facto de os estereótipos não estarem relacionados com a atualidade espanhola, pelo que, ainda que os Espanhóis gostem de dormir a sesta, na realidade apenas 20% o pode fazer, e estes são praticamente todos reformados e / ou trabalham no mundo rural. Acresce a estas informações que a maioria da população espanhola, embora esteja concentrada nas cidades, não trabalha próximo de casa, o que faz com que não se dirijam aos seus lares na hora do almoço, o que impede que durmam a sesta, ainda que tenham bastante tempo para almoçar. Assim, indica o mesmo autor que a sesta é um hábito mais relacionado com o passado e estava e está mais arraigado no sul do país por causa do calor que se faz sentir nesta zona.

No mesmo sentido de Hampshire, defende Cortés Moreno (2009) que “nas zonas rurais é mais comum dormir a sesta, especialmente nos meses de verão”. Acrescenta, ainda, que, devido aos horários de estudo e de trabalho, muitos espanhóis não têm tempo para dormir a sesta e só o fazem durante as férias.

Apesar de este hábito não estar tão intrincado na vida dos Espanhóis na atualidade, na realidade, traz muitos benefícios para a saúde e ajuda inclusivamente a rentabilizar o trabalho. Nos três textos que se seguem, verificamos a origem e os benefícios de dormir a sesta e o confronto com o quotidiano atual que não permite alargamento de horários para dormir um pouco após a hora de almoço. Os mesmos podem ser utilizados para, numa aula, servirem de base para explicar aos alunos como funciona a sesta em Espanha.

Documento 1:

"Ese sagrado placer de la siesta, en cambio, no es entendido de igual manera por todos los seres humanos; ni siquiera por todos los españoles, que pasamos por ser los que hemos aportado este indiscutible adelanto a Occidente. Hay a quienes la siesta les produce dolor de cabeza; bueno, también hay a quien le sienta mal el caviar. Pero a casi todos aquellos que han acabado realizando esta práctica, se les nota un humor diferente a partir de las tres de la tarde: parece como si las arrugas tomaran su sitio exato en el rostro del atardecer, como si las tensiones se apreciaran menos en el aspecto. Esa siesta cabeceante de sillón, simplemente ésa, es suficiente para deshacer la sopa de grumos de toda mañana. Esa siesta, breve, leve, a medio sueño, como si se tratara de los primeros minutos de una anestesia, es la mejor prueba de que el hogar existe, de que lo lleva uno consigo, incluso, allá donde vaya -mi padre, en sus últimos años, siempre pedía cama y dormitorio allá donde fuéramos a comer, a poco que hubiera algo de confianza, y le veía perderse, pasillo abajo, en busca de sus veinte infatigables minutos de descanso-, esa siesta es un perfecto vals de cabeza y cuello, girando levemente al compás de alguna ensoñación reservada a su autor, misteriosa e inclasificable siempre".

Carlos Herrera, periodista

Texto adaptado de: <http://www.el-mundo.es/larevista/num197/textos/siesta1.html>

(Texto adaptado de López Fernández, 2005: 37)

Documento 2:

La hora sexta

El sueño, que se origina y se regula en el sistema nervioso central, desempeña el trabajo de recuperar el cerebro del desgaste continuado y actúa positivamente sobre las funciones ejecutivas. Es decir, se está más capacitado para pensar, argumentar, tomar decisiones o diagnosticar, en el caso de los médicos, cuando el cerebro ha disfrutado de la posibilidad de reponer fuerzas durante el letargo. Los españoles, grandes consumidores de siestas a lo largo de la historia, disponen cada vez de menos tiempo por los apretados horarios laborales y el acelerado ritmo de vida para cerrar el ojo a la sexta hora, tal y **como denominaban los antiguos romanos ese momento del día. Justo esa sexta hora es el origen de la palabra siesta. Si se marcan las nueve de la mañana como referencia, las tres de la tarde aparece como la hora en que el cuerpo necesita un paréntesis en la jornada laboral.** Al margen de las costumbres, los científicos y estudiosos del sueño se aferran al reloj biológico y al bache que sufre entre las 13 y las 16 horas para justificar costumbre tan sana. La duración es un elemento clave: no debe exceder los 60 minutos ni resultar inferior a los 15. En ese espacio concreto se entra en una fase de sueño no REM -MOR en castellano (Movimientos Oculares Rápidos)-, en que la tensión arterial y la temperatura corporal disminuyen, induciendo a un reposo más profundo. "Cuando la siesta supera la hora de duración, se tarda más tiempo en recuperar la conciencia", asegura el doctor Vela.

Texto adaptado de: <http://www.el-mundo.es/larevista/num197/textos/siesta1.html>

(Texto adaptado de López Fernández, 2005: 38)

Documento 3:

Espanhóis já não podem dormir a ‘sesta’

Os funcionários públicos espanhóis deixaram esta semana de poder gozar a tradicional siesta. O executivo de José Luis Zapatero acabou com o intervalo prolongado para o almoço, transformando-o numa pausa de apenas 30 minutos ou uma hora. A nova lei, que entrou em vigor na terça-feira, impõe ainda como horário limite de saída as 18.00.

Até aqui o meio milhão de funcionários públicos trabalhava entre as 9 e as 14.00, gozando depois de intervalo para almoço e descanso até às 16.30. Isto implicava que as pessoas trabalhassem até às oito ou nove da noite o que, somando ao tempo despendido em transportes, levava a que a maioria passasse doze horas por dia longe da sua casa. A nova lei delimita a hora do almoço entre as 12.00 e as 13.00, à semelhança do que acontece em muitos outros países europeus, e vem facilitar a vida familiar, sobretudo dos que têm crianças. "Este é um dia feliz para mim, como ministro, como funcionário público e como pai de três filhos", congratulou-se Jordi Sevilla, ministro responsável pela Administração Pública.

Claudio Boada, presidente do Clube de Empresários, há muito que defendia a mudança no horário da função pública, considerando que os intervalos prolongados na jornada custavam à economia espanhola oito por cento do Produto Interno Bruto. Também Ignacio Buqueras, presidente da Comissão Nacional para a Racionalização dos horários espanhóis, foi um grande defensor desta medida, tendo afirmado recentemente que não se devia controlar as horas passadas no trabalho mas antes as horas produtivas. Para isso, considera necessário haver uma melhor gestão dos recursos humanos, motivar os trabalhadores e implementar novas tecnologias. A Comissão defende igualmente a flexibilização dos horários, com introdução de jornadas contínuas, trabalho a tempo parcial e teletrabalho, de modo a satisfazer os vários trabalhadores.

Hoje em dia, a sesta já não é verdadeiramente uma sesta, é apenas uma pausa prolongada a seguir ao almoço. Em Espanha este hábito estende-se também a muitas empresas privadas mas o governo espera que esta nova medida sirva de incentivo aos particulares para alterarem os seus horários.

Maria João Caetano

Notícia do *Diário de Notícias* de 31 de dezembro de 2005 (adaptado)

Disponível em: http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=633097

7.2. Comidas e bebidas

Cortés Moreno (2009) menciona que o mais importante no almoço e no jantar é o facto de serem ocasiões ideais para se reunir com a família, com os amigos, com companheiros de trabalho, clientes, entre outros. Ainda que a comida e a bebida sejam boas, o que realmente importa é a conversa com os demais.

Quando pensamos em Espanha, imediatamente pensamos em vários pratos típicos ou alimentos que rapidamente associamos ao país. As bebidas também não são uma exceção, pois são sempre, tal como a comida, uma forma de socialização e refletem a cultura do próprio país.

Porém, Hampshire (2009) recorda que, por exemplo, a sangria não é tão popular entre os Espanhóis como o é entre os turistas. Segundo este autor, os Espanhóis preferem beber um bom vinho tinto de origem espanhola. Quanto à *paella*, ainda que seja feita por todo o país, é originária de Valência e é aqui que encontramos a mais típica *paella* e também numerosas variedades.

No estudo elaborado por Noya (2002), que nomeamos anteriormente, é possível identificar os alimentos, comidas e bebidas que mais se identificam com Espanha:

- Torrão,
- Azeitonas,
- Presunto,
- Chouriço,
- Lulas à sevilhana,
- Azeite,
- Laranjas,
- Paelha,
- Sangria,
- Vinho Jerez.

A estes, poder-se-iam juntar a *tortilla*, os *churros com chocolate quente*, os *bocadillos*, as *tapas* e o *cocido*, o qual, segundo Cortés Moreno, é o único prato próprio de toda a Península, embora exista um grande número de variedades.

Apresentam-se, seguidamente, três documentos que, uma vez mais, poderão orientar o professor na explicação de alguns pratos típicos espanhóis.

Documento 5:

La Paella

La paella es el plato tradicional de España. Es originario de Valencia, pero existen variaciones en las diferentes provincias españolas. Es una mezcla colorida de arroz aromatizado con azafrán y varias carnes. El nombre de la paella viene de la paellera, la sartén redonda donde se cocina. Tradicionalmente la paella se cocina al aire libre, sobre un fuego de leña. Para hacer una paella, primero dore las carnes, como el pollo, cerdo, conejo, o mariscos como almejas, gambas, mejillones, cangrejos, o calamares. Utilice aceite de oliva y sazone con cebollas, ajos e hierbas. A continuación, cocine el arroz, tomates, y azafrán, dejándolo cocinar a fuego lento. Finalmente, añada las carnes y adorne con guisantes, pimientos, y otras verduras. ¡Buen provecho con la paella!

Disponível em: <http://www.studyspanish.com/comps/paella.htm>

Documento 6:

La tortilla

Cuando uno está fuera de su país y llega la hora de comer es fácil que se le presente algún problema, y no solo los derivados de enfrentarse a una cocina diferente, sino a la hora de dar nombre a las cosas: un español podría tener problemas en México, como un mexicano en España, si lo que le apetece es... una simple tortilla.

Parece obvio que tortilla viene de torta. Pero en España se llama tortilla al resultado de freír huevos batidos, sin más, o con otros ingredientes... Mientras que en México todo el mundo sabe que una tortilla es una oblea circular y aplanada hecha con masa de maíz y cocida en comal. Hoy, la verdad, la gente suele estar bien informada y no es tan fácil que surjan estos equívocos, pero pueden surgir.

Otra, porque el Diccionario de la Lengua Española, al definir torta, no hace ninguna indicación de que deba ser redonda. Hay que irse al “Tesoro de la lengua castellana o española”, publicado nada menos que en 1611 por Sebastián de Covarrubias, para leer que “se hace en forma redonda”. Y el propio Covarrubias, al definir tortilla, dice que es “la torta pequeña, como tortilla de huevos”, con lo que está metiendo lo definido en la definición. Y queda claro que, si hacemos referencia a la forma redonda, las tortillas más tortillas serían, aparte de la tortilla española, la de patatas, las tortillas mexicanas.

Eso sí, queda claro que en España, en el Siglo de Oro, la voz tortilla se aplicaba solo a la de huevos. Si uno va a mirar el “Arte de Cocina” de Francisco Martínez Montañón, “cocinero mayor del Rey nuestro señor” -era Felipe III-, libro editado en 1617, se encuentra con seis recetas de tortilla, todas ellas en el capítulo de los huevos: tortillas de agua, tortillas cartujas, tortillas dobladas, tortilla blanca, tortilla con agua y sal y tortilla de queso fresco.

Disponível em: <http://elcomercio.pe/gastronomia/500099/noticia-que-usted-tortilla>

(adaptado)

7.3. Os horários

Os horários em Espanha nem sempre foram tal como os conhecemos hoje. No entanto, há um certo exagero ao considerar que em Espanha os horários são todos diferentes do resto da Europa. Na realidade, as repartições públicas e outras instituições, como os bancos, não têm os horários muito diferentes de, por exemplo, Portugal. Mesmo a nível do comércio, a diferença de abertura e de fecho traduz-se, de um modo geral, em cerca de uma hora, podendo alongar-se até duas horas.

As maiores diferenças encontram-se, sem dúvida, nas horas das refeições. Refere Cortés Moreno (2009) que a hora do almoço é, normalmente, depois das duas da tarde e a do jantar decorre entre as nove e as dez da noite.

No entanto, em Espanha nem sempre se praticaram estes horários. Antes dos anos trinta do século XX, as pessoas almoçavam por volta do meio-dia e jantavam cerca das cinco da tarde. Contudo, depois da Guerra Civil, o país entrou numa Ditadura que forçou muitas mulheres a deixarem de trabalhar (pois estavam sujeitas, por exemplo, à autorização do marido) e fomentou o aparecimento do pluriemprego. Assim, uma vez que a maioria das mulheres ficou em casa, coube aos homens fazer os trabalhos que elas faziam antes, causando que tivessem mais que um emprego. Por isso, era comum que voltassem para casa depois das duas da tarde, do emprego que tinham durante a manhã, e que voltassem depois das sete da tarde, do emprego que tinham durante a tarde. Tal situação, forçou a que os horários das refeições se alterassem, embora, por exemplo, os horários escolares se mantenham muito semelhantes aos praticados anteriormente à Guerra Civil.

Nos documentos que se seguem, podemos visionar as explicações supra nomeadas que podem facilitar a explicação que o professor poderá dar aos alunos sobre este tema.

Documentos 7 & 8:

- Filme: *El Pluriempleado*, de 1972
- Reportagem sobre os horários disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=Um8xafqGKYU#t=43>

Documento 9:

Horarios en España

Uno de los aspectos que con más frecuencia sorprende e incluso desconcierta al visitante extranjero que llega a España son los horarios.

Tras la caída del Franquismo, España ha vivido un proceso de integración en Europa que ha hecho que la vida sea más parecida a la de otros ciudadanos comunitarios. Sin embargo, en materia de horarios la sociedad española ha optado por mantener sus propias costumbres. En general, la jornada de los españoles empieza más tarde y todas las actividades de un día normal (trabajar, comer, divertirse, etc.) se realizan más tarde que en el resto del continente.

Suele llamar la atención de los que visitan España que los establecimientos públicos cierren un par de horas o más al mediodía (el mediodía para los españoles no empieza hasta más o menos las 2 de la tarde, la hora de la comida). Suele sorprender también que las oficinas de organismos públicos o bancos no abran por las tardes, con la dificultad de poder recibir estos servicios para los que tienen un horario normal de trabajo.

Los horarios de comida son muy diferentes a los de otros países. En primer lugar, por lo general se desayuna de forma escasa antes de ir al trabajo (un café y poco más), con lo que es muy normal hacer un desayuno de media mañana a eso de las 11, casi siempre "en el bar de la esquina". El almuerzo sobre las 2 o 3 de la tarde (bastante copioso). La cena bastante tarde, sobre las 9 o las 10 de la noche.

<http://www.spain-culture.com/spanish-timetable.aspx>

(adaptado)

7.4. A maneira de ser dos Espanhóis

Hampshire (2009) sustenta no seu livro que os Espanhóis são amantes latinos, encarnam em si o papel de *Dom Juan* porque procuram incessantemente a conquista e, se não lhes agrada, de imediato procuram outra. Os homens são muito másculos e peritos na arte da sedução, tendo genes muito fortes e impetuosos devido à mistura de raças que houve no território espanhol. Como vimos anteriormente, Noya (2002) também procura demonstrar a visão de *Dom Juan* que os estrangeiros têm dos Espanhóis, inclusivamente porque ela é amplamente difundida no cinema, assim como a própria *Carmen* que ajuda nestas considerações.

No estudo de López Fernández, no qual realizou um questionário sobre os Espanhóis a cento e nove pessoas – europeus, orientais, africanos, americanos e canadianos –, 34% dos questionados consideram que os Espanhóis são divertidos, 25% considera-os impontuais, 24% considera-os religiosos, 9% considera-os inteligentes e 8% considera-os preguiçosos. No mesmo inquérito, foram apontadas outras características aos Espanhóis, tais como: amáveis, simpáticos, afetuosos, liberais, patriotas, apaixonados, faladores, abertos, elegantes, orgulhosos, generosos, relaxados, tradicionais, teimosos, fumadores, familiares, falam muito rápido, tocam muito nos outros, na moda, ruidosos, extrovertidos, suscetíveis, alegres, entre outros.

O estudo levado a cabo por Noya (2002) também foi no mesmo sentido deste estudo de López Fernández. Acresce, ainda nesta análise, que, quando se fazem perguntas sobre Espanha, as respostas vão na mesma direção: calor, sol, praia. Todavia, Espanha não se resume a estes aspetos. Se pensarmos, por exemplo, no Norte de Espanha, nem sempre as temperaturas são convidativas à praia e os invernos são bastante rigorosos. Esta situação deriva do facto de as imagens turísticas do país estarem, principalmente, relacionadas com o sul de Espanha onde, efetivamente, as temperaturas são mais amenas durante o inverno e no verão pode-se desfrutar de imensas praias para aproveitar o sol e o calor que se faz sentir.

Sobre este tema, seguem quatro documentos, a título de exemplo, que podem ajudar o professor a explicar aos alunos que houve várias mudanças em Espanha nos últimos anos e que essas mudanças têm consequências no carácter das pessoas. Apresentamos uma notícia sobre a realidade espanhola que nem sempre é do conhecimento dos estrangeiros, um testemunho de um emigrante mexicano em Espanha, o qual difunde uma visão bastante neutra sobre os Espanhóis, alertando para a necessidade de não ser influenciado por preconceitos e estereótipos e dois filmes, sendo que o primeiro revela uma imagem bastante estereotipada dos Espanhóis e o segundo demonstra uma imagem mais realista.

Documento 10:

Emancipación, vida en pareja, matrimonio, hijos, nietos... casi todo llega más tarde que para nuestros vecinos europeos.

Los españoles vivimos mucho, somos de los más longevos de la Unión Europea, y vivimos 'lento'. Emancipación, vida en pareja, matrimonio, hijos nietos... casi todo llega más tarde que para nuestros vecinos de continente, según la tercera edición de la Encuesta Social Europea (ESE). Usos, costumbres y condiciones socioeconómicas se conjuran para retardar los principales hitos en la peripecia vital del español medio.

Los frutos de la naturaleza maduran antes al sur, pero las latitudes meridionales no garantizan la precocidad personal y social de los individuos, a tenor de lo que se ve en la fotografía de conjunto de los pueblos europeos. Los españoles conseguimos nuestro primer trabajo remunerado a los 19 años, ajustados al promedio continental. Los más precoces en este punto son los alemanes, daneses, fineses, portugueses y suizos, y los más rezagados son los ciudadanos de Eslovenia, Estonia y Rumania, que esperan a los 21 años.

A partir de ahí, sin embargo, empezamos a quedarnos atrás. En España los jóvenes dejan el hogar paterno a los 23 años - a la misma edad que los belgas, ambos los más remolones de Europa-, aunque los responsables de la encuesta explican que no se trata de una emancipación entendida como tal - hogar y vida independientes-, que aún es más tardía, sino más bien de una salida forzada por estudios que puede tener retorno o no. Los nórdicos, noruegos y daneses, dejan el nido a los 19 años, portugueses y polacos, entre otros, a los 22, y la gran mayoría lo hacen entre los 20 y los 21 años.

Aunque las diferencias no son escandalosas, también vamos un paso por detrás en relaciones sentimentales. Vida en pareja por primera vez, a los 25, y matrimonio a los 26 años, dos años después que la media de los demás europeos. Sólo los suizos y los suecos se casan más tarde, a los 27 años, que es la edad a la que los españoles tenemos el primer hijo. La media de los veinte países estudiados es de 26 años para estrenar la maternidad/paternidad.

Por lógica, el primer nieto también se hace esperar más; en España llega a los 54 años, frente a la media de 50.

Respecto de la trayectoria vital también se preguntó sobre la edad ideal para hacer ciertas cosas, y la opinión de los españoles coincide, en general, con su propia experiencia, es decir, vida en pareja, matrimonio e hijos mediada la veintena. Para la mayoría, a los 31 años

cualquier joven debiera haber salido ya del hogar paterno, los 16 años es la edad mínima para iniciarse en el sexo, la jubilación debería plantearse a los 60 años y a partir de los 61 nadie debería trabajar veinte horas o más a la semana.

Los españoles vivimos y dejamos vivir. Así, la mayoría no ve mal las parejas de hecho, el trabajo a tiempo completo de ambos aun teniendo hijos, o no tener descendencia. La decisión personal peor digerida por los españoles es la de divorciarse cuando los hijos son aún pequeños, poco recomendable para el 36% de los encuestados.

Los países ex comunistas son los menos tolerantes en este tipo de decisiones, y los nórdicos lo más liberales. España está en un punto medio.

Noticia de *La Voz de Galicia*, de 27 de noviembre de 2007

(adaptado)

Documento 11:

Testemunho de um emigrante em Espanha:

Llevo casi año y medio viviendo en España, y en muchas ocasiones, gente que ha venido, o el ya famoso “tengo un amigo que fue...”, me comenta que los españoles son muy groseros, muy brutos y que cómo he aguantado eso, como si de Iraq se tratase en el trato y en el *modus vivendi* español.

No creo que conozca a los españoles, porque no se puede conocer, generalizar, ni sacar conclusiones en base a un extracto de personas que conozco, o ciudad, y poner a todo un País en ése concepto, pero trataré de dar unas pautas de cómo creo que los españoles son, respecto a nosotros, los mexicanos, y verán que no son groseros ni nada, sólo son ellos mismos.

- A un español no le hables mucho: ve al grano, sé directo, no sientas que faltas el respeto o eres grosero, es mejor así, si vas a un lugar, una tienda, saluda, y di lo que quieres.
- No esperes la misma calidez que en México o Latinoamérica, no es que sean secos, sólo que para ellos nosotros somos cursis, porque, son cariñosos, son amables, pero insisto, **NO ESTÁS EN MÉXICO, ESTÁS EN ESPAÑA, NO ESPERES TODO IGUAL.**

- En las charlas, notarás que todos hablan muy rápido, y muy pegado... no lo pienses así, piensa que es al revés, los mexicanos y latinos, hablamos muy lento respecto a ellos, y como estás en España, el lento eres tú, no ellos los que hablan rápido.
- No te ofendas cuando te sean directos, no quieren herirte ni nada de eso, es que ellos son como nosotros, los regios, pero aún más directos, mucho más.
- Respecto a la comida, me han preguntado si me quedo con hambre y si adelgacé... a ver, que no estamos en África, bendito Dios, comida no falta... da la impresión al inicio, el mexicano come de todo, y muchísimo, hasta reventar, aquí no, comen mucho, pero no como nosotros.
- ¿Qué no comen mucha carne los españoles? Lloré de la risa, comen más carne que nosotros, el chorizo, jamón, chópéd, panceta, chuletas, y demás no faltan en una cocina española... la diferencia es que comen al igual cantidad verduras y pescado, no como los regios al menos, que no comemos más que carne y muchísima coca cola.
- Para que entiendas un poco: los catalanes, son los regiomontanos españoles, los codos, los del dinero, la ciudad industrial, los madrileños, son los chilangos, son los capitalinos que tienen todo; Extremadura es como allá el sur de México, lejos, pero lleno de historia, de belleza natural, y con la fama de que es puro rancho y eso; y bueno, es lo que recuerdo.
- La vida comercial, y laboral, muere súbitamente de 2-5 de la tarde, y los domingos, así que no te sorprenda, aquí sí le dan importancia al descanso.

Comparar el lugar en donde vives, respecto al de dónde eres o naciste, es injusto, y si vienes a vivir, hay que integrarse, vivir, comer y hacer todo como uno más, bien lo dice la sabiduría popular: *Al lugar que fueres, haz lo que vieres*. Los españoles no son racistas ni discriminan... a menos que lo hagas tu sólo.

Disponível em: <http://www.regiosfera.com/%C2%BFcomo-son-los-espanoles/>

(adaptado)

Documentos 12 & 13:

- Filme: *A volta ao mundo em oitenta dias*, de 1956, dirigido por Michael Anderson

- Filme: *Una casa de locos*, de 2002, dirigido por Cédric Klapisch

7.5. Diversão e festas

No estudo de López Fernández (2005), a autora questiona os seus entrevistados sobre a palavra que associam a Espanha ou aos Espanhóis. As palavras *toros*, *flamenco* e *fiesta* são das mais associadas, com percentagens de 29%, 18% e 11%, respetivamente, pelo que os temas relacionados com a diversão são frequentemente associados ao país e à sua população. Também no estudo de Noya, se nota esta tendência, pois as festas e a diversão associadas a Espanha e aos Espanhóis aparecem como respostas dos entrevistados, uma vez que para estes o que têm em mente quando pensam visitar Espanha é “a imagem de uma Espanha altamente folclórica, sobretudo toureira” (2002: 76).

Hampshire (2009) menciona que as campanhas turísticas passadas do governo espanhol noutros países mostravam sempre o mesmo: o sol, as praias, os bailes de flamenco e as corridas de touros. Esta situação pode ter contribuído para criar alguns estereótipos, pelo que, atualmente, Espanha necessita de uma nova imagem, de desenvolver uma marca nacional que se aproxime mais da realidade, mostrando o quão moderna e progressista se tornou, pois tem muito mais para ver que touradas ou espetáculos de flamenco. Refere, a respeito das touradas, que na atualidade a sua popularidade tem vindo a descer e que têm perdido interesse, sobretudo entre a população mais jovem que é mais aficionada a outro desporto: o futebol.

No entanto, Cortés Moreno (2009) no seu livro *Guía de Usos y Costumbres* continua a fazer referência às festas tradicionais como foco importante para atrair turistas para Espanha. Assim, este autor fala do *Turismo Festivo*, o qual está organizado em torno das festas e tradições populares, como a *Tomatina* (em Buñol), *San Fermín* (em Pamplona), *Las Fallas* (em Valência), as *touradas* (um pouco por toda a Espanha). Faz também referência ao *botellón* explicando que o nome deriva do facto de os jovens se juntarem e numa garrafa, de cerca de um litro ou litro e meio, misturarem sumos com bebidas alcoólicas, consumindo-as de seguida. Estas reuniões de jovens efetua-se, sobretudo, às sextas feiras e aos sábados à noite, em praças ou parques públicos. Ainda que seja uma tradição recente, muitas Comunidades Autónomas estão a proibir o consumo de bebidas alcoólicas em lugares públicos, o que, conseqüentemente, impede a realização do *botellón*.

Apesar de estas tradições nem sempre mostrarem o que Espanha tem de mais progressista e moderno, elas são, sem dúvida, o motivo pelo qual muitos turistas se dirigem a Espanha, uma vez que garantem a diversão que procuram. Desta forma, consideramos que as mesmas devem ser explicadas na aula, pelo que se sugere algum material orientador.

Documento 14:

¿Qué pasa con el botellón?

Un parque con bancos. Ultramarinos abiertos hasta altas horas de la madrugada. Bolsas de patatas fritas, hielo de gasolinera, botellas a mansalva, algún jersey olvidado y, sobre todo, un universo de colillas de dudoso origen. Música a todo volumen, coche de policía alertado por unos vecinos insomnes y un olor nauseabundo en el que confluyen vomitonas y los efectos de la lejanía de un baño. Ocho de la tarde del viernes. No hay duda: estamos en territorio botellón. Puede ser la madrileña plaza de Barceló, la de Luis Rosales en Granada, la plaza Mayor de Cáceres o la de San Juan Bautista en Salamanca, por poner algún ejemplo.

Desde hace una década, cada ciudad tiene su rinconcito para el botelleo. El ritual, made in Spain, tiene lugar en un país donde cada año se consumen 11.9 litros de alcohol por habitante de más de 15 años y donde, según el Insalud, hay 4.5 millones de "bebedores problema". Descontando que el 50% de los españoles piensa que beber cinco copas el fin de semana no es algo anormal.

Las reglas para el botelleo son sencillas: coger provisiones a eso de las seis en un supermercado o bodega. Sobre todo, cerveza, vasos, algo para picar, hielo de gasolinera y música. Imprescindible: un grupo de amigos. "Claro que el botellón es algo social. Mira, sólo hay dos enemigos (entre los que curiosamente no se encuentra ni la policía ni un grupo de vecinos) para que se suspenda: la lluvia y la falta de hielos. Nadie traga un litro caliente", explica Pedro, que ha organizado un botellón con sus amigos del chat. La última moda.

Los chavales no dudan a la hora de elegir. Sus opciones favoritas son la cerveza y los cubatas. Claro que en el botellón, el alcohol no es el único protagonista. Va de la mano del tabaco, cuya edad media de inicio son los 13.3 años, y del cannabis. Aquí los chicos lo prueban a los 14.7 años, y las chicas, rozando los 15. En España, uno de cada cinco estudiantes entre 14 y 18 años fuma porros habitualmente.

Modificar los hábitos de ocio de los jóvenes es para algunas asociaciones la mejor vía para alejarlos del alcohol. Ya que casi todos los jóvenes salen los fines de semana (un 53.2% entre 15 y 17 años y un 71.8% entre 18 y 20 años afirman salir todos los fines de semana, según un estudio de la Fundación Santa María), la idea de Ayuntamientos como los de Barcelona, Madrid y Guijón es ofrecerles alternativas para salir de copas. Programas como *La nit oberta*, La noche más joven o Abierto hasta el amanecer mantienen abierto todo el fin de semana, día

y noche, los polideportivos y casas de juventud. La Cruz Roja lleva con bastante éxito los llamados "fin de semana sin alcohol", todo un amplio programa de dinamización juvenil, que va desde un taller de música hasta rehabilitar algunos de los pueblos abandonados que posee esta organización.

Ana Sánchez Juárez

Noticia de *El País Semanal*, Madrid, 24 de febrero de 2002

Disponível em: http://www.acreims.fr/datices/espagnol/ressourcespedago/documents_pedago/sequence

- Dentro deste tema, o professor pode visualizar, apresentar e analisar a curta-metragem de Tomás Silberman, *Botellón*.

Documento 15:

Fiestas Populares

España es un país especialmente conocido por sus fiestas y tradiciones populares. A continuación haremos un recorrido por algunas de las más importantes fiestas que se desarrollan en territorio español.

El mes de febrero es el de los Carnavales en muchos pueblos y ciudades de España. Destacan los de Cádiz (Andalucía), con sus irónicas e ingeniosas chirigotas y comparsas; y los de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias) por su espectacularidad, que recuerda al famoso carnaval de Río, en Brasil.

El mes de marzo es el de Las Fallas de Valencia (Comunidad Valenciana). (El día grande es el 19 de marzo). En estas fiestas se queman "ninots" (grandes muñecos) que representan personajes famosos y figuras alegóricas. Es una fiesta llena de ruido y color.

En abril se celebra la Semana Santa en todo el país con las tradicionales procesiones religiosas. En ellas se conmemora la muerte y resurrección de Jesucristo. Destacan por su gran espectacularidad y belleza las de Sevilla y Málaga en Andalucía; solemnes y austeras son las de diversas ciudades de Castilla, pero igualmente destacables. También en este mes tenemos la popular fiesta de Moros y Cristianos (del 22 al 24), en Alcoy (Alicante), en honor a San Jorge. Se celebra desde hace más de 250 años, comenzando con el vistoso desfile de Alardos y recordando lo sucedido en la Reconquista en las batallas entre moros y cristianos.

Igualmente, a finales de este mes se celebra en Sevilla la Feria de abril. En ella se rinde culto a lo popular y lo típico andaluz. Termina después de una semana de vino de jerez, sevillanas y fiesta permanente en las múltiples casetas.

Mayo es un mes popular por la celebración de Romerías (fiestas populares en las que los habitantes de un lugar, tras asistir en un santuario a un acto religioso, se divierten con bailes, meriendas u otras distracciones). Destaca la del Rocío, una tradicional procesión andaluza por el campo, en la que, a caballo y en carruajes, van hasta la ermita de la Virgen del Rocío en Almonte, Huelva.

En junio se celebra el comienzo del verano en múltiples fiestas relacionadas con el fuego. La más conocida es la de la noche de San Juan (del 23 al 24 de junio). En ella se hacen hogueras y se participa en diferentes rituales en busca de la buena suerte para todo el año. Destaca en estas fechas la Fiesta de las Hogueras de San Juan en Alicante.

En julio se celebra la fiesta que, posiblemente, tenga más proyección internacional: hablamos de Los Sanfermines. Se trata de unas fiestas en las que participa gente de todo el mundo y en las que durante más de una semana a cualquier hora del día o de la noche las calles rebosan de gente y alegría. Su momento álgido del día se da todas las mañanas a las 8 cuando se celebran los populares encierros, en los que los toros corren por las calles de la ciudad rodeadas de mozos que demuestran su valor en esta peligrosa y pintoresca tradición.

Agosto es el mes de muchas de las fiestas de las ciudades y los pueblos. En torno al día 15 de agosto, día de la Asunción de la Virgen, se celebran conciertos, verbenas, ferias por toda el territorio español. Destaca en estos días la Feria de Málaga, la gran fiesta del verano: la más abierta, cosmopolita e internacional de las ferias españolas. También en agosto, en Buñol (Valencia), se desarrolla la Tomatina, auténtica batalla campal a tomatazos que ha adquirido fama internacional en los últimos años.

En octubre (día 12) se celebra la fiesta de la Virgen del Pilar, patrona de España. Este día es el Día de la Hispanidad, celebrado tanto aquí como en Hispanoamérica, ya que recuerda la llegada de Colón a América.

El día 1 de noviembre es el Día de Todos los Santos, es un día en el que se recuerda y se rinde homenaje a los antepasados visitando los cementerios y llevando flores a las tumbas de los seres queridos.

En diciembre llegan las Navidades. Son las fiestas más familiares y populares del año. Empiezan con la Nochebuena, noche de encuentro familiar y fantástica cena culminada por los típicos turrónes y las populares canciones navideñas: los villancicos. Sigue con el Día de Navidad, el 25, con nueva reunión familiar en otro copioso almuerzo. Tienen su punto

culminante en la Nochevieja, cuya cena tiene colofón en las Doce uvas de la suerte con las que se despide el año y se da la bienvenida al Nuevo Año. Terminan el día 6 de enero con la celebración de Los Reyes Magos, día especialmente destacado para los niños al ser el día en el que se dan los tan esperados regalos de navidad.

Disponível em: <http://www.spain-culture.com/spanish-festivals.aspx>

Documento 16:

- ✓ Sítios na Internet onde é possível obter informação sobre as festas espanholas:

www.sanfermin.com

www.red2000.com

www.latomatina.es

<http://ares.cnice.mec.es/flamenco/>

7.6. Festas Natalícias

As Festas Natalícias em Espanha decorrem entre a última semana do ano e a primeira do ano seguinte, como menciona Cortés Moreno (2009), e destacam-se pela importância que é dada ao dia de Reis que, normalmente, tem apenas um significado simbólico.

Desta forma, em Espanha é comum que as crianças abram os seus presentes no dia de Reis e que no dia anterior, nas principais cidades, se façam desfiles de carros alegóricos – as Cabalgatas –, nos quais vão representados os três reis magos e os seus pajens, distribuindo rebuçados a quem os vê passar (Cortés Moreno, 2009).

Embora este seja o ritual mais frequente, no que à abertura de presentes diz respeito, na realidade, nos últimos anos, devido à maior globalização que há das tradições, a figura do Pai Natal (*Papá Noel*) também passou a fazer parte das tradições de Natal em Espanha. Os presentes continuam a ser abertos no dia de Reis, porém, no dia de Natal já vem sendo habitual as crianças receberem um ou outro presente trazido, supostamente, pelo *Papá Noel*.

Para facilitar a explicação das celebrações natalícias, o professor pode socorrer-se das informações que estão disponíveis no sítio do Ministério da Educação e do Desporto Espanhol (www.mec.es).

7.7. Tuteo

É comum pensar-se que em Espanha todos se tratam por “tu”. Contudo, esta situação não corresponde à realidade. As formas de tratamento não são tão extensamente cerimoniosas, como, por exemplo, em Portugal, onde está estabelecido culturalmente que, quando não se conhece uma pessoa ou esta é hierarquicamente superior, não se deve usar formas de tratamento como *você* ou *tu*.

Sobre este tema, menciona Cortés Moreno (2009) que a decisão de usar *tu* ou *você* depende de vários fatores:

- depende da pessoa com quem se fala (idade, posição social, confiança,...);
- habitualmente, com pessoas de idade, com os superiores em relações de trabalho não devemos usar “*tú*”;
- depende da zona do país em que estamos: se estivermos num *pueblo* de Andaluzia é normal usar *Don* ou *Doña* com pessoas de alguma idade ou com posição profissional mais elevada; por outro lado, em cidades como Barcelona ou Madrid é frequente tratar por “*tú*” um superior com quem trabalhamos.

Para não ocorrerem constrangimentos quanto à forma de tratamento, Cortés Moreno (2009) sugere que, quando não conhecemos bem a pessoa com quem falamos, comecemos o tratamento por “*usted*” e logo a pessoa dirá se prefere que a “*tuteemos*”. Outra possibilidade passa por perguntar diretamente qual a forma de tratamento que a pessoa prefere.

Para explicar esta situação, o professor pode socorrer-se de normas definidas pelos protocolos, como se exemplifica no documento que se segue.

Documento 17:

De tú o de usted. ¿Cómo tratar a otra persona? ¿Cuándo hacerlo?

Cuando nos presentan a una persona, o charlamos con otras personas, surge el "inconveniente" de cómo tratar a la misma. Diremos que siempre, y por defecto, el tratamiento debe ser de usted.

No se puede utilizar el tú de forma directa, aunque siempre utilicemos alguna excusa para justificar este tratamiento (es más joven que nosotros, es un empleado de un establecimiento, etc.). No es un comportamiento educado tutear "de forma directa" a una persona que no conocemos.

La mejor fórmula es utilizar siempre la fórmula de "usted" hasta que el propio interesado nos indique lo contrario. Y sino lo hace, debemos seguir utilizando el usted siempre.

Hay que diferenciar a los jóvenes de las personas mayores. Entre los jóvenes está más admitido el tuteo, pero debemos esperar a que nos lo digan. Entre los mayores será fácil que no digan nada acerca del tuteo y prefieran que se les trate de usted.

Tutear no significa ser más moderno o ser más abierto, sino una considerable falta de educación e incluso de respeto hacia la otra persona.

En este tipo de tratamiento no hay sexos, es decir, se debe tratar de usted lo mismo a una mujer que a un hombre. Ahora bien, si en otras ocasiones ya hemos obtenido "el beneplácito" de esa persona para poderla tutear, entonces podremos aplicar este tratamiento.

Por lo tanto, como hemos explicado anteriormente, evite el tuteo tanto en sus relaciones laborales como sociales, si no se le indica lo contrario. Tampoco aproveche la fórmula que nosotros hemos llamado "transitiva"; como mi amigo, familiar o conocido trata a tal persona de tu yo también por ser su amigo, familiar o conocido. NO. Debe esperar a que esa persona le proponga el tuteo.

Existen algunas ocasiones, en que se asimila el tuteo sin una proposición previa cuando nos presentan a una persona de nuestra misma edad y similar categoría. Una presentación entre amigos, compañeros de trabajo, etc. Pero recordamos, que lo más prudente es, siempre, empezar por el tratamiento de usted.

http://www.protocolo.org/social/tratamientos/de_tu_o_de_usted_como_tratar_a_otra_persona_cuando_hacerlo.html

8. Metodologia e Investigação

8.1. Objetivos de Investigação

Com este trabalho, pretendemos compreender o que é uma imagem e um estereótipo e, mais especificamente, investigar um *corpus* predefinido de imagens e estereótipos relativos a Espanha e aos Espanhóis que vigoram entre os alunos portugueses que estudam Espanhol Língua Estrangeira no nível A1.

Para levar a cabo esta investigação, optamos por realizar um exercício de escrita com alunos de nível A1, o qual tomou a forma de um questionário anónimo, para que cada um respondesse o mais sinceramente possível, sem a pressão de serem, posteriormente, identificados.

Desta forma, o objetivo desta investigação é, através do questionário, compreender qual é o conhecimento, correto ou errado, dos alunos e, ulteriormente, construir material didático que vá ao encontro das necessidades reais dos mesmos, ou seja, trabalhando os seus conhecimentos corretos e alterando as ideias erradas que possuem.

8.2. O questionário

O questionário é um instrumento que consiste numa serie de perguntas relacionadas com um tema, as quais podem ser fechadas, abertas ou mistas (um mistura dos dois itens anteriores). Sobre este instrumento, refere Barroso (2008) que o questionário pode acarretar várias desvantagens, nomeadamente, as respostas podem não se ajustar à verdade e a elaboração do mesmo pode não ser suficientemente clara e pode gerar confusões, fazendo com que os resultados possam não ser fiáveis. No entanto, o questionário foi eleito como instrumento de investigação por permitir recolher dados e informações num curto espaço de tempo e por permitir o anonimato a quem o responde.

Assim, a decisão de elaborar um questionário para verificar os conhecimentos que os alunos portugueses de nível A1 tinham sobre Espanha e os Espanhóis, tendo por base o *corpus* pré-definido para a elaboração das perguntas, pareceu-nos o exercício mais correto. Na elaboração do mesmo, optamos por incluir perguntas fechadas, com opções já definidas, e outras abertas, dando aos alunos a possibilidade de exporem os seus conhecimentos e opiniões.

Como já referimos, usamos perguntas fechadas, as quais, segundo Barroso (2008), são precodificadas ou de resposta fixa e as respostas já se encontram no próprio questionário, sendo que o investigador determina previamente quais as respostas possíveis a uma determinada pergunta. Deste modo, quem é questionado limita-se a assinalar a(s) resposta(s) que está conforme a sua opinião. Assim, no exercício de escrita em forma de questionário que propusemos aos alunos, este tipo de perguntas está bem explicitado desde a questão número dois até à questão número dez, facto que permite constatar que praticamente todo o questionário foi construído tendo por base as perguntas fechadas. As razões pelas quais fizemos esta opção prendem-se com o nível etário dos alunos inquiridos e com a necessidade de que o questionário fosse rapidamente respondido. Além disso, procurávamos, também, uma uniformização nas respostas, sem lugar a possíveis divagações que não fossem suficientemente acreditáveis para o estudo que pretendíamos fazer. Assim, fomos ao encontro das vantagens referidas por Cea D’Ancona (2004 cit. *in* Barroso, 2008) que especificam a relevância de fazer um questionário baseado, sobretudo, em perguntas fechadas:

- a) *A rapidez e a comodidade do seu registo* (é mais rápido e mais fácil responder a uma pergunta que já tem as respostas atribuídas);
- b) *Há uma maior standardização das respostas* (o que possibilita a comparação de resultados e evita a ambiguidade das respostas);
- c) *A possibilidade de centrar as respostas* (colocando apenas as respostas que são relevantes);
- d) *Requerem menos esforço* (o que pode facilitar no caso de haver problemas de comunicação verbal).

Como consequência destas vantagens, seguramente que as perguntas serão respondidas em maior número, pois não exigem grande esforço. Além disso, a análise de dados que permite este tipo de questionário revela a sua simplicidade e eficácia.

No entanto, neste questionário não utilizamos apenas perguntas fechadas, pelo que introduzimos também perguntas abertas, como se pode constatar nas perguntas 1, 7.1 e 9.1. Fizemo-lo porque pretendíamos explorar os conhecimentos dos alunos, ao invés de lhes darmos, na totalidade do questionário, todas as respostas. Ao elaborar estas questões, aspirávamos a levar a cabo o que Barroso (2008) defende: elaborar perguntas que se caracterizem por não mencionar nenhuma opção de resposta, o que faz com que quem responda possa expressar-se sem obedecer a alternativas predeterminadas.

Consideramos que, ainda que este tipo de perguntas não facilite a análise de dados, pela diversidade de respostas que podem apresentar, as mesmas permitem liberdade de resposta (o que não acontece com as perguntas fechadas) e têm, tal como as anteriores, algumas vantagens (Cea D’Ancona, 2004 cit. in Barroso, 2008):

- a) *Permitem que se responda com as próprias palavras* (não se sugere nenhum tipo de resposta, evitando que quem responde se sinta forçado a eleger uma determinada resposta predeterminada);
- b) *Podem obter-se respostas que não são antecipadas* (estas não foram previstas ao elaborar-se o questionário);
- c) *Permitem compreender o que é mais importante para o entrevistado.*

Tendo em conta que as perguntas abertas são mais difíceis de analisar, no presente trabalho optamos por perguntas abertas que podem ser respondidas com uma só palavra. Esta situação permitiu-nos, ao efetuar a análise, contabilizar as vezes em que se repetia a mesma resposta e apresentar as percentagens desses dados.

O exercício de escrita, em forma de questionário, que utilizamos com os alunos de nível A1, intitulado *O que sabes sobre Espanha e os Espanhóis?*, é constituído por dez questões, sendo que duas destas se dividem em duas questões, fazendo um total real de doze questões. Destas, nove questões encerram-se no tipo de perguntas fechadas e três correspondem a perguntas abertas (perguntas 1, 7.1 e 9.1). Acresce-se, ainda, que a pergunta 10 obriga o entrevistado a escolher mais do que uma opção, embora as mesmas já se encontrem predefinidas.

Com este questionário, contendo ao mesmo tempo perguntas fechadas e abertas, esperamos conseguir verificar, o mais fidedignamente possível, as opiniões e os conhecimentos que os alunos portugueses de nível A1 têm sobre Espanha e os Espanhóis.

8.3. Seleção e tamanho da amostra

O presente estudo incluiu 164 estudantes do sétimo ano do Agrupamento Escolas Professor Carlos Teixeira, coincidindo a amostra com o total da população inscrita no sétimo ano nessa escola, no ano letivo 2011/2012 (cf. Tabela 1).

Escolhemos esta amostra porque, para o presente estudo, pretende-se conhecer quais as imagens e os estereótipos sobre Espanha e os Espanhóis que possuem os alunos portugueses de nível A1.

Assim, a tabela seguinte expõe uma análise da população que serviu de amostra para este trabalho. De realçar que, no início do questionário, colocámos duas questões relativas a dados sociodemográficos dos alunos, nomeadamente, a idade e o sexo de cada aluno, e uma terceira questão relativa ao facto de os alunos terem ou não visitado Espanha. Na questão relativa à idade, todos os alunos responderam que tinham doze anos.

	Sexo Masculino	Sexo feminino	Total
População (n)	92	72	164
Percentagem (%)	56,1	43,9	100
Média de idades	12	12	12

TABELA 1. Caracterização da população de estudo: alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – descrição do género e idade dos participantes.

8.3.1. Confidencialidade

Este estudo garantia o anonimato e a confidencialidade dos participantes, pelo que foram excluídas questões que, direta ou indiretamente, os pudessem identificar.

8.4. Descrição dos instrumentos

O questionário sobre os conhecimentos de imagens e estereótipos sobre Espanha e os Espanhóis é um formulário era composto por treze questões, acrescentando-se que duas delas se subdividem em duas, perfazendo um total de quinze questões. Destas, duas questões são relativas a dados sócio-demográficos (sexo e idade) e uma relaciona-se com o facto de o aluno já ter, ou não, visitado Espanha. As doze questões seguintes têm por objetivo responder à pergunta introdutória, e que intitula o questionário, *O que sabes sobre Espanha e os Espanhóis?*. Todas as questões estão relacionadas com o *corpus* de imagens e estereótipos definido para este trabalho e que a seguir se apresenta.

- A sesta;
- Comidas e bebidas: tapas, paella, tortilla, sangria;
- Os horários;
- A maneira de ser dos Espanhóis;
- Diversão e festas;
- Festas Natalícias;
- “Tuteo”.

Quadro n.º 2: Corpus de imagens e estereótipos

8.5. Recolha dos dados

A administração do questionário sobre os conhecimentos acerca de imagens e estereótipos de Espanha e dos Espanhóis, dos alunos de nível A1, foi feita em formato de papel e decorreu na segunda semana de setembro, aquando do início do ano letivo, para todos os alunos inscritos no sétimo ano curricular. O preenchimento teve lugar no início da aula de Espanhol com a colaboração do docente que lecionava a disciplina de Espanhol, Teresa Vieira. Antes da distribuição, a docente realizou uma exposição sobre o enquadramento e o objetivo geral do estudo e pediu a colaboração dos alunos (e.g., solicitando que mantivessem uma distância suficiente dos seus colegas para o preenchimento do questionário, que o fizessem individualmente e em silêncio). Os questionários preenchidos foram recolhidos pela docente no mesmo local. A taxa de adesão dos alunos abordados foi de 100%.

Não houve qualquer tipo de incentivo financeiro ou material à participação dos alunos.

8.6. Análise estatística

A análise estatística foi realizada utilizando o software Microsoft[®] EXCEL (Microsoft Corporation, USA) para Windows. Foi feita uma análise univariada para medidas descritivas (frequência absoluta, frequência relativa e média).

9. Resultados

No ponto anterior foi elaborada uma análise sobre o instrumento de investigação utilizado no presente trabalho – o exercício de escrita em forma de questionário – e também sobre a amostra que respondeu ao mesmo. Uma vez que já temos conhecimento destes dois fatores, podemos passar à análise dos dados recolhidos.

9.1. Questionário

O que sabes sobre Espanha e os Espanhóis?

Dados pessoais:

Idade: _____

Masculino: _____

Já visitaste Espanha? Sim: _____

Feminino: _____

Não: _____

Vais começar a aprender uma nova língua e uma nova cultura, mas com certeza que sabes algumas coisas sobre Espanha e sobre os Espanhóis.

Seleciona as respostas às seguintes questões (coloca um círculo à volta da alínea a., b. ou c.), baseando-te apenas nos teus conhecimentos e opiniões sobre Espanha e os Espanhóis. Quando for necessário, escreve apenas uma palavra.

1. Quando pensas em Espanha, pensas em _____
2. A que horas se começa a trabalhar em Espanha?
 - a. De manhã cedo;
 - b. A meio da manhã;
 - c. De tarde.
3. Em Espanha, como se tratam as pessoas?
 - a. Por tu;
 - b. Por você;
 - c. Por tu e por você.
4. Os Espanhóis costumam dormir a sesta todos os dias?
 - a. Sim;
 - b. Não.

5. A que horas se costuma almoçar e jantar em Espanha?
- À mesma hora que em Portugal;
 - Mais cedo que em Portugal;
 - Mais tarde que em Portugal.
6. Na época natalícia, quando abrem os presentes os Espanhóis?
- No dia de Natal;
 - No dia de Reis;
 - No dia de Natal e no dia de Reis.
7. Conheces algum prato típico espanhol?
- Sim;
 - Não.

7.1. Se sim, qual? _____

8. Qual destas bebidas associa a Espanha?
- Sangria;
 - Café;
 - Vinho.
9. Conheces alguma festa típica espanhola?
- Sim;
 - Não.

9.1. Se sim, qual? _____

10. Escolhe (colocando uma **X**), entre a **Coluna A** e a **Coluna B**, as características que associa aos Espanhóis.

Coluna A		Coluna B	
Extrovertido		Sério	
Calado		Falador	
Machista		Cavalheiro	
Pontual		Impontual	
Calmo		Temperamental	

9.2. Já visitou Espanha?

Em relação à questão “Já visitou Espanha?” (questão iii), constatou-se que a maioria dos alunos (69,5%) já havia visitado Espanha pelo menos uma vez. (cf. Tabela 2)

	N	Percentagem (%)	Sexo	n	Percentagem (%)
Visitou	114	69,5	Masculino	62	54,4
			Feminino	52	45,6
Não Visitou	50	30,5	Masculino	30	60
			Feminino	20	40

TABELA 2. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – Visita a Espanha

9.3. Conhecimentos sobre imagens e estereótipos de Espanha e dos Espanhóis

- No que concerne à ideia que os participantes do presente estudo têm acerca de Espanha, 24,4% dos alunos assinalaram que, quando pensam em Espanha pensam em “Férias” (questão 1). “Espanhóis” e “Futebol” foram as seguintes respostas mais apontadas, com 23,8% e 21,4%, respetivamente. (cf. Tabela 3)

	Frequência	Percentagem (%)
Barcelona	4	2,4
Comida	5	3
Cultura Espanhola	6	3,7
Diversão	6	3,7
Espanhóis	39	23,8
Férias	40	24,4
Futebol	35	21,4
Madrid	15	9,1
Touros	11	6,7
Outros	3	1,8

TABELA 3. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Quando pensas em Espanha, pensas em ...”

- Sobre hábitos Espanhóis, a maioria dos alunos (43,3%) assinalou que os estes se tratam entre si por: “Por tu e por você” (questão 3, cf. Tabela 4), 78,7% acredita que os espanhóis começam o seu dia de trabalho “De manhã cedo” (questão 2, cf. Tabela 5) e 43,9% que almoçam “mais tarde que em Portugal” (questão 5, cf. Tabela 6).

Em Espanha como se tratam as pessoas	Por tu	Por você	Por tu e por você
	Frequência	59	34
Percentagem	36,0	20,7	43,3

TABELA 4. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Em Espanha, como se tratam as pessoas?”

A que horas se começa a trabalhar em Espanha	De manhã cedo	A meio da manhã	De tarde
	Frequência	129	34
Percentagem	78,7	20,7	0,6

TABELA 5. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “A que horas se começa a trabalhar em Espanha?”

A que horas se costuma almoçar e jantar em Espanha	À mesma hora que em Portugal	Mais cedo que em Portugal	Mais tarde que em Portugal
	Frequência	38	54
Percentagem	23,2	32,9	43,9

TABELA 6. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “A que horas se costuma almoçar e jantar em Espanha?”

- Metade dos participantes considera que os Espanhóis costumam dormir a sesta todos os dias (questão 5, cf. Gráfico 1).

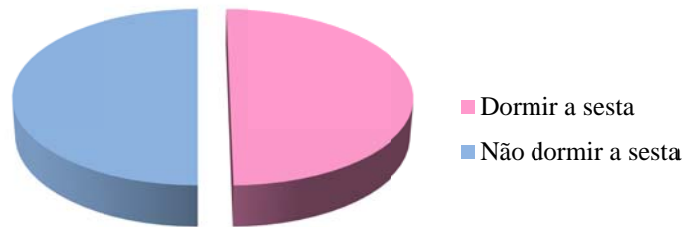


Gráfico 1 - Dormir / não dormir a sesta todos os dias

- Acerca de costumes espanhóis, 82,3% dos alunos assinalou que os espanhóis abrem os seus presentes de Natal no “Dia de Reis” e 9,8% que o faziam no “Dia de Natal” (questão 6, cf. Gráfico 2).

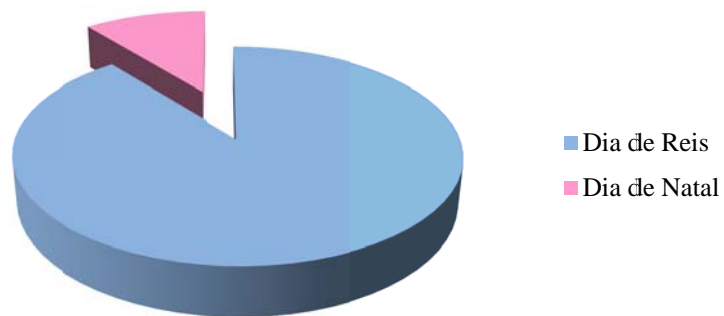


Gráfico 2 - Abertura de presentes: dia de Reis ou dia de Natal

- Acresce-se, ainda, que 7,9% dos alunos respondeu que os Espanhóis abrem as prendas no dia de Natal e no dia de Reis (questão 6, cf. Tabela 7).

Na época natalícia, quando abrem os presentes os espanhóis?	No dia de Natal		No dia de Reis	No dia de Natal e no dia de Reis
	Frequência			
	16		135	13
	9,8		82,3	7,9

TABELA 7. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Na época natalícia, quando abrem os presentes os Espanhóis?”

- 84,8% referiu conhecer algum prato típico espanhol (questão 7), tendo sido os pratos mais citados a “Tortilha”, com 57,5%, e a “Paelha”, com 30,2% (questão 7.1.). Houve ainda 2,2% de participantes que nomearam o prato “Burritos” como um prato típico espanhol, embora seja um prato mexicano (cf. Tabela 8)

Conheces algum prato típico de Espanha?	Frequência		Percentagem		Exemplos/Percentagem	
Sim	139	84,8	Tortilha	57,5		
			Paelha	30,2		
			Gaspachos	7,9		
			Burritos	2,2		
			Tapas	2,2		
Não	25	15,2				

TABELA 8. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Conheces algum prato típico espanhol?” – “Qual?”

- Relativamente a bebidas que se associem a Espanha, 77,4% dos participantes reconheceram a Sangria como sendo um desses exemplos (questão 8, cf. Tabela 9).

Qual destas bebidas associas a Espanha?		Sangria	Café	Vinho
	Frequência	126	27	11
	Percentagem	76,8	16,5	6,7

TABELA 9. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Qual destas bebidas associas a Espanha?”

- Apenas 25% dos participantes referiram conhecer alguma festa típica espanhola (questão 9).

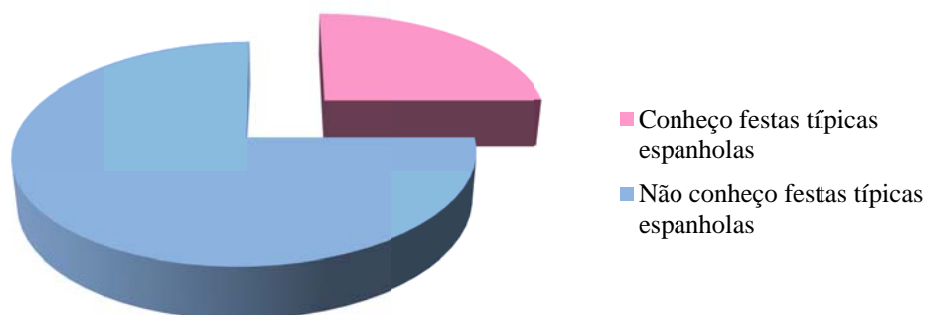


Gráfico 3 - Conhece ou não conhece alguma festa típica espanhola

- Os participantes que responderam afirmativamente, nomearam, maioritariamente, as “Touradas” (53,6%), seguidas da “Tomatina” (24,4%). (cf. Tabela 10)

Festas típicas Espanholas	Frequência	Percentagem
Touradas	22	53,6
Tomatina	10	24,4
Dia de Reis	9	23,0

TABELA 10. Alunos inscritos no sétimo ano curricular do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira no ano letivo 2011/2012 – “Qual a festa típica espanhola que conhece?”.

- No que concerne a características associadas aos Espanhóis (questão 10), a maioria dos participantes considerou que estes são “Faladores” (65,5%) e “Extrovertidos” (51,2%). Aproximadamente 30% dos participantes considerou os Espanhóis “Temperamentais” e “Machistas”. Apenas 25% considerou os Espanhóis impontuais. (cf. Gráfico 1)

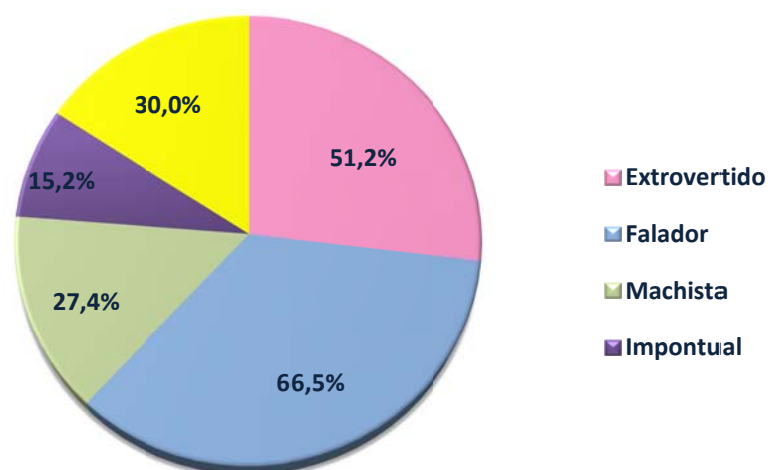


Gráfico 4. Características associadas aos espanhóis, apontadas pelos alunos inscritos no sétimo ano do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira, no ano letivo 2011/2012.

10. Discussão de resultados

Como já foi mencionado anteriormente, o instrumento de investigação que utilizamos no presente trabalho foi um exercício de escrita, em forma de questionário, que se efetuou a cento e sessenta e quatro alunos de nível A1, no Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira. A pertinência deste questionário prende-se com o facto de ser necessário conhecer os estereótipos mais comuns que têm os alunos portugueses sobre os Espanhóis, para poder, ao longo das aulas, desmistificá-los ou esclarecê-los.

Dada a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha, era previsível que grande parte destes alunos já tivesse estado alguma vez em Espanha e já tivesse estado em contacto com os hábitos e costumes dos Espanhóis. Segundo o Instituto Nacional de Estatística, num estudo realizado em 2006, cerca de 50% das viagens que os residentes em Portugal realizam para fora do nosso país têm como destino Espanha. Tal facto está de acordo com os dados obtidos neste questionário, já que verificamos que aproximadamente 70% dos alunos já tinha visitado Espanha.

Ao longo deste trabalho, fomos indicando estudos (Noya, 2002; López Fernández 2005) que corroboram que a imagem de Espanha mais enraizada no estrangeiro está intimamente relacionada com sol, praia e diversão. Deste modo, quando questionamos os alunos sobre “*Quando pensas em Espanha, pensas em...*”, notamos que as respostas não diferem significativamente das que outra população estrangeira dá sobre o mesmo assunto. Esta foi uma pergunta aberta, pelo que sabíamos que as respostas poderiam ser variadas. Assim, a resposta que mais frequentemente surgiu foi *Férias* (24,4%), que de facto poderemos associar a sol, praia e diversão, levando-nos a concluir que os Portugueses têm a mesma imagem e os mesmos estereótipos sobre Espanha que a restante população mundial.

Quanto às perguntas que dizem respeito aos horários dos Espanhóis (segunda e quinta questões), os resultados obrigam-nos a uma interpretação díspar. De facto, a maioria dos alunos (78,7% na pergunta dois e 43,9% na pergunta cinco) respondeu de acordo com a realidade espanhola, ou seja, os Espanhóis começam a trabalhar cedo e almoçam e jantam mais tarde do que em Portugal. No entanto, na pergunta dois, as respostas não nos permitem identificar que o estereótipo relacionado com os horários de trabalho vigore entre a maioria dos portugueses. Por outro lado, é bastante claro que os horários das comidas são o maior estereótipo no que concerne a horários e tal é verificável pela percentagem de escolha da

alínea que revela que os Espanhóis almoçam e jantam mais tarde. As percentagens de escolha das outras duas alíneas também são relevantes, o que pode ser justificável pelo facto de os portugueses viajarem para Espanha por lazer (como revela o Instituto Nacional de Estatística), pelo que não têm necessidade de se adaptarem aos costumes espanhóis. Desta forma, renovamos a ideia defendida anteriormente neste trabalho de que a imagem que criamos do *Outro* é sempre filtrada pelas vivências de cada um, ideia justificável pelas palavras de Machado e Pageaux quando referem que “a imagem é a representação de uma realidade cultural estrangeira através da qual o indivíduo ou o grupo que a elaboram (ou que a partilham ou que a propagam) revelam e traduzem o espaço ideológico no qual se situam” (2001: 51). Neste caso, estamos perante uma atitude de *Filia*, em que a cultura do *Outro*, é vista de forma muito similar à própria cultura.

Em relação à terceira questão, *Em Espanha, como se tratam as pessoas?*, as respostas a) *Por tu* e c) *Por tu e por você* tiveram percentagens muito semelhantes (36% e 43,3%, respetivamente). Tais resultados podem dever-se ao facto de o estereótipo vigorar entre os Portugueses, no entanto, vai contra a nossa cultura, o que nos pode causar alguma confusão quanto à sua utilização. Quer isto dizer que é provável que um aluno Português, de doze anos, que pouco sabe sobre a cultura espanhola, considere que seria uma falta de respeito tratar toda a gente e por tu e que, por isso, ninguém o faria. Consideramos que é bastante expectável que haja influências morais que, nesta faixa etária, podem influenciar a forma como respondem. Esta ideia é perfeitamente justificável, se tivermos em conta o que refere o *Plano Curricular do Instituto Cervantes*, o qual menciona nos seus objetivos gerais para o nível A1 que o aprendiz de Espanhol Língua Estrangeira tem de “tomar consciência da diversidade cultural e da influência que pode ter a própria identidade cultural na perceção e interpretação das outras culturas” (p. 83).

No que concerne à quarta questão, *Os Espanhóis costumam dormir a sesta todos os dias?*, verificamos que metade dos alunos considera este dado como verdadeiro e confirmam a existência deste estereótipo. Também na questão seis as respostas foram ao encontro do que seria expectável, ou seja, à pergunta *Na época natalícia, quando abrem os presentes os Espanhóis?* a maioria dos alunos (82,3%) considerou que tal ato acontece no dia de Reis.

Quanto à sétima questão, *Conheces algum prato típico espanhol?*, a maioria dos alunos (84,8%) respondeu afirmativamente. A pergunta seguinte estava relacionada com a anterior, embora assumisse um caráter de resposta aberta que poderia acarretar uma grande variedade de respostas. No entanto, tal não se veio a confirmar, verificando-se 57,5% respondeu como prato típico a *Tortilla* e 30,2% a *Paella*. Este facto está de acordo com os estudos de Noya e de Hampshire, quando afirmavam ser a *Paella* um dos pratos mais identificável como típico de Espanha.

Relativamente à questão oito, *Qual destas bebidas associas a Espanha?*, das hipóteses dadas, 76,8% da amostra inquirida respondeu *Sangria*. Uma vez mais, verificamos que o estereótipo vigora entre os alunos tal como vigora em grande parte da população estrangeira, visto que, como constatamos pela investigação de Noya (2002), estes também associam a *Sangria* como sendo a bebida mais típica e consumida em Espanha.

No que concerne à questão nove, apenas 25% dos participantes respondeu conhecer alguma festa típica espanhola. Dos alunos que responderam afirmativamente a esta pergunta, à questão aberta que se lhe seguia, 53,6% referiu as *Touradas* como festa típica, seguindo-se, em percentagens muito semelhantes, a *Tomatina* e o *Dia de Reis*. Verificamos, portanto, que nestes alunos mantém-se o mesmo estereótipo que foi identificável em Noya (2002), López Fernández (2005), Cortés Moreno (2009) e Hampshire (2009).

Em relação à décima e última questão, os alunos teriam que decidir entre antónimos quais as características que associavam aos Espanhóis. Os estereótipos que se confirmam, de acordo com a literatura, são os que identificam os Espanhóis como *Extrovertidos* (66,5%) e *Faladores* (51,2%). Tal situação reflete o mesmo resultado a que tinha chegado López Fernández (2005), aquando do seu estudo.

Finalmente, o dado mais contundente que podemos recolher da análise e da discussão de resultados é que, efetivamente, a maioria dos estereótipos que frequentemente estão conectados com Espanha e com os Espanhóis são verificáveis entre os alunos portugueses de nível A1. No entanto, temos sempre de considerar que se trata de uma amostra muito jovem, pelo que não terá, seguramente, as mesmas vivências que alunos adultos que frequentem o mesmo nível de Espanhol Língua Estrangeira.

11. Proposta didática para a aula de ELE

11.1. Justificação e contextualização

Ao longo deste trabalho, verificamos que os estereótipos e as imagens que associamos a Espanha e aos Espanhóis vigoram não só em Portugal, mas um pouco por todo o mundo. Pageaux (1982) explicou que existem dois tipos de estereótipos – autoestereótipos e heteroestereótipos –, notando que as imagens e os estereótipos que a população forma sobre si podem ser interpretados de forma diferente quando expostos num contexto distinto do original, acrescentando que a visão que o estrangeiro concebe do outro está sempre influenciada pela sua própria cultura e pelas suas experiências. Além disto, normalmente, não se questionam os estereótipos ou as imagens sobre um determinado país ou povo, considerando-os verdadeiros, sobretudo porque pertencem ao senso comum, fazendo parte do saber coletivo.

Os alunos que estudam Espanhol Língua Estrangeira também trazem consigo imagens e estereótipos relativos a Espanha e aos Espanhóis que estão desfasados da realidade ou, por outro lado, ainda que tenham alguma relação com o real, acarretam diferenças que têm que ser consideradas e explicadas. Devido a este facto, torna-se pertinente desmistificar alguns desses estereótipos por serem frequentes entre os alunos portugueses.

Estes motivos levaram a concentrar-nos no *corpus* de estereótipos e imagens que definimos para este trabalho, sobretudo porque os mesmos podem ser associados às temáticas que os professores de Espanhol têm que lecionar no nível A1 (de acordo com QCER). Não podemos esquecer que a componente cultural deve ser abordada no processo de ensino / aprendizagem de uma língua, dado a sua estreita relação com a componente comunicativa, objetivo último desse mesmo processo.

De forma a dar resposta às necessidades destetadas após a análise dos resultados do questionário associado ao *corpus* de imagens e estereótipos que definimos, dos documentos oficiais que orientam o ensino de Espanhol Língua Estrangeira em Portugal e dos manuais escolares de ELE mais utilizados em Portugal, elaboramos o material didático que apresentaremos neste apartado.

Assim, ao realizar a proposta didática tivemos em consideração os seguintes aspetos:

- a) A proposta didática pretende ser um material que permita desenvolver a componente cultural e sociocultural, especificamente no que concerne ao *corpus* definido, e a

componente comunicativa, sobretudo a nível gramatical e lexical, dos alunos que estudam ELE;

- b) A proposta dirige-se a alunos de nível A1 (de acordo com o QCER) que frequentem o sétimo ano do Ensino Básico em Portugal. A partir da análise dos manuais escolares mais utilizados em Portugal, notamos que existe uma carência significativa de abordagens dos estereótipos e das imagens relativas a Espanha e aos Espanhóis. Não podemos esquecer que é importante que os alunos tenham conhecimento dos reais comportamentos sociais e culturais ao entrarem em contacto com a língua meta, por isso, é pertinente fornecer-lhes material que permita evitar mal entendidos e que lhes facilite a comunicação em situações reais;
- c) Para expor e explicar o *corpus* de estereótipos e imagens definido para este trabalho, recorreremos a uma história que o concentra e, através do relato de várias situações quotidianas, o desmistifica. Assim, a história relata um intercâmbio de alunos que estudam espanhol com outros que estudam português. O aluno português viaja para Madrid para passar uns dias com a família espanhola de acolhimento e, antes de realizar a viagem e ao longo da mesma, demonstra que possui vários estereótipos e imagens que associa a Espanha e aos Espanhóis. Ao longo da história, o aluno vai compreender que os seus conhecimentos iniciais não correspondem à realidade vivida naquele país, pelo que os seus novos companheiros espanhóis vão ajudá-lo a compreender o que está errado nas suas perceções, ao mesmo tempo que as corrigem. Juntamente com a exposição e a explicação do *corpus*, encontramos o princípio de um enamoramento e uma aventura vivida por algumas personagens intervenientes, pois estes são temas com os quais os alunos, aos quais se dirige a história, se identificam;
- d) De acordo com o exposto anteriormente, a proposta didática irá permitir aos professores dar a conhecer aspetos da cultura espanhola (por exemplo, nomeamos as celebrações da Semana Santa em Madrid) e, ao mesmo tempo, os alunos tomarão consciência da realidade relativa aos estereótipos e às imagens que associam à cultura meta;
- e) Esta proposta didática pode ser posta em prática de diferentes formas, ou seja, pode ser analisada e interpretada na sala de aula durante as aulas de ELE ou pode ser designada com leitura complementar, que será devidamente avaliada, pois a forma como está escrita permite que os alunos compreendam a desmistificação das imagens e dos estereótipos sozinhos, num processo de autoaprendizagem.

Em suma, todos estes aspetos conduziram e justificam a elaboração desta proposta didática, uma vez que pretendemos criar material que seja flexível.

11.2. Objetivos

Durante a explicação do *corpus* que definimos para este trabalho, indicamos vários documentos que podem facilitar a abordagem nas aulas, por parte do professor, das imagens e dos estereótipos selecionados. Acrescentamos que não pretendíamos limitar-nos aos docentes, pelo que consideramos pertinente criar material didático que possa ser utilizado pelos alunos e que possa aliar, ao mesmo tempo, a aquisição de conhecimento a uma atividade lúdica. Todavia, não nos podíamos esquecer da necessidade de associar este objetivo àquele que tem conduzido todo este trabalho: a desmistificação do *corpus* com o qual nos propusemos trabalhar. Assim, consideramos que a invenção de uma história conseguiria unir todos estes objetivos, ou seja: desmistifica o *corpus* de estereótipos e imagens que definimos, permite aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente linguísticos e lexicais, e fá-lo de forma lúdica, como deve ser considerada a leitura. Para atingir este fim, isto é, que a leitura seja encarada como uma atividade lúdica, a história foi escrita tendo em conta a faixa etária dos alunos que normalmente estudam Espanhol nível A1 (segundo do QCER) nas escolas portuguesas no Ensino Básico, assim como os seus interesses e gostos.

Ao criar esta proposta didática, pretendemos desenvolver a competência multicultural do aluno e, para tal, estabelecemos os seguintes objetivos gerais definidos por González (2006: 114):

- Capacitar os alunos para combater os estereótipos;
- Desenvolver nos alunos a sensibilidade da diversidade cultural;
- Configurar estratégias de construção do conhecimento da competência linguística dos alunos a partir da diversidade de perspetivas culturais.

Posto isto, apresentamos, a seguir, os objetivos mais específicos que determinaram a realização desta proposta didática:

1. Propor material didático com conteúdos socioculturais – imagens e estereótipos – que permita modificar as perceções erróneas que os alunos possam ter antes de trabalharem com o mesmo;

2. Criar uma proposta didática que cumpra com a sua principal finalidade: que possa ser trabalhada em contexto de sala de aula ou fora deste, possibilitando, de qualquer forma, aquisição de conhecimento;
3. Solucionar os problemas culturais relativos às imagens e aos estereótipos do *corpus* que podem influenciar e comprometer uma situação comunicativa;
4. Fomentar a autonomia cultural e linguística dos alunos.

Por último, pretendemos cumprir com o que Castellví (2006: 106) considera fundamental: “poder ajudar os alunos a detetar, identificar, consciencializarem-se da existência dos seus (...) estereótipos”, proporcionando-lhes uma reflexão sobre a multiculturalidade (González, 2006: 111).

11.3. Destinatários

Como já foi mencionado anteriormente, a proposta didática dirige-se a alunos de nível A1, segundo a classificação do QCER, no entanto, não deve ser posta em prática antes do terceiro período do ano letivo, pois nela aparecem conteúdos lexicais e gramaticais que só serão mencionados nesta fase de ensino. Assim, o aluno integrará o nível A1 numa fase final, muito próxima do nível A2, sobretudo se tivermos em consideração a proximidade linguística existente entre o português e o espanhol.

11.4. Aplicação e Avaliação

A aplicação da leitura desta história poderia ser feita, como foi referido, no final do ano letivo, uma vez que, para a sua correta interpretação, o aluno terá já de possuir algum conhecimento a nível gramatical e a nível de vocabulário. Poderá ser aplicada em contexto de sala de aula ou fora deste, ou seja, pode-se tratar de leitura recreativa.

Como a obra está escrita de forma a proporcionar a autoaprendizagem, visto que os estereótipos abordados são explicados no decorrer da história, poder-se-á avaliar a leitura da mesma de várias formas. Podemos sugerir o seguinte exemplo: através da realização de uma prova de avaliação, na qual se poderá colocar um excerto da história, perguntas de interpretação sobre esse excerto e, num exercício posterior, mencionar os estereótipos para que os alunos exponham o que aprenderam sobre os mesmos.

11.5. Material de reforço da proposta didática:

Se os alunos mostrarem interesse em efetuar outras leituras relacionadas com esta componente cultural, o professor poderá também indicar a leitura de *Astérix en Hispania*, de René Goscinny e Albert Uderzo.

Escolhemos esta obra porque nela os alunos irão encontrar espelhados vários estereótipos associados a Espanha e aos Espanhóis. Ao iniciar o livro, verificarão pelas vinhetas que os estereótipos físicos atribuídos aos Espanhóis estão presentes, pois estes são morenos e têm o cabelo escuro. A imagem das touradas também está refletida na forma como os Espanhóis se vestem, além de que os mesmos dizem *Olé* como forma de saudação. Na parte final da obra, encontramos retratada uma tourada e um campo de touros.

A criança que é salva por Astérix e Obélix utiliza frequentemente as palavras *Olé* e *Hombre* e dá uma imagem de valentia dos seus familiares, que estarão sempre prontos para lutar.

No decorrer da história, aparecem as figuras de D. Quixote e Sancho Pança que tantas vezes se associam à imagem promocional de Espanha. Ao chegarem a Espanha, encontramos mais uma imagem promocional e estereotipada: a representação de uma cidade típica do sul de Espanha.

Encontramos também referências a produtos gastronómicos, como os enchidos, o peixe e o azeite, assim como homens e mulheres dançando flamengo, com os trajes típicos andaluzes.

Astérix e Obélix apresentam-nos Espanha e os Espanhóis tal como são vistos pelos outros povos. Retratam um país e um povo de forma estereotipada, generalizando a todo o país imagens de locais, danças e programas de diversões mais típicos do sul de Espanha e a todos os Espanhóis o aspeto físico identificado.

Concluimos que, uma vez que esta é uma história de aventuras repleta de imagens e estereótipos, está de acordo com a história que escrevemos neste trabalho, pelo que seria uma forma de os alunos prosseguirem a sua reflexão sobre esta temática.

11.6. História

Diario de Pedro por Madrid

10 de abril

Casa de Pedro

- “Pues... Me voy a España, a Madrid. Mi profe nos ha invitado a participar en un intercambio con alumnos españoles que aprenden portugués. Y nada, que nos vamos unos días allí y esperamos que no sea pesadísimo...”
- A ver Pedro, es la última vez que te aviso: o cuelgas el móvil y preparas tus cosas para el viaje o seguro que mañana te quedarás en casa.
- Mamá, por favor, estoy hablando con Miguel, ¡es mi amigo!
- ¡Me da igual!
- “Bueno, ya sé lo que me espera – personas que hablan muy alto y muy rápido, completamente temperamentales y muy machistas. Ya ves, voy a tener muchísimas dificultades para comprenderlos y más aún si quiero dar un punto de vista diferente del de los demás. Por lo menos creo que ¡podré dormir una buena siesta todos los días y comer tortilla de patatas!”
- No te entusiasmes tío, ¡qué no todo es como parece! Venga, deja el móvil, ya te lo he dicho un montón de veces. ¡No te vuelvo a repetir!
- “Nos vemos pronto, Miguel. Vuelvo de Madrid en cuatro días y luego verás mi diario con todos los detalles del viaje. Hasta luego.”

Acabo de dejar a Miguel del otro lado de la línea y hago mis maletas para el gran viaje. ¿Qué ropa llevar? Claro, unos vaqueros, algunas camisetas,... En realidad estamos en abril, así que el frío ya no se nota tanto. Sin embargo, quizás por la noche hace un poco de fresco. A lo mejor, me pongo unos jerséis y una cazadora, por si es necesario...

No puedo olvidarme de mi diario, en el que voy a contar mis interesantes días por Madrid, no más de un par de líneas cada día. ¡Seguro!

- Pedro, no filosofes más, haz la maleta que ya se hace tarde. Tienes que dormir, mañana sales a las seis de la mañana del aeropuerto. Vamos, date prisa.
- Sí mamá, enseguida acabo. ¡No te preocupes!

En dos minutos la maleta está hecha: vaqueros, camisetas, jerséis, zapatillas deportivas, una cazadora y el pijama. Ah, claro, el cepillo para los dientes y para el pelo, desodorante, el jabón y el champú para la ducha y el perfume nuevo que me regaló mi madrina. Pongo el diario por arriba y un bolígrafo para escribirlo. Bueno, en realidad no fueron dos minutos, estamos hablando de casi una hora para tener todo arreglado, pero como el tiempo pasó volando, me creía que solo habían pasado dos minutos...

11 de abril

Primer día de viaje

Son las seis de la mañana y ya estamos en el avión de Iberia, listos para partir para pasar cuatro días en Madrid. Echo un vistazo rápido a las hojas que nos ha dado nuestra profe. Allí están los principales lugares a visitar en Madrid, como la Plaza Cibeles, el Parque del Retiro, la Plaza Mayor, la Puerta del Sol, entre otros. Tenemos también el mapa del metro de Madrid y su contacto móvil por si tenemos algún problema y necesitamos su ayuda. Ella estará también por Madrid todo el tiempo, como nosotros, solo que cada uno estará con la familia de intercambio y vivirá según sus reglas.

Mi familia es la familia López. Ya he hablado con ellos un montón de veces por internet, pero nunca los he visto personalmente. Mi compañero es Juan, un chico alto y rubio que no parece el típico español, que a mí me parecen todos morenos y no muy altos. Juan vive con sus padres, Manuel y María Paz, con su abuela, Doña Rosario, y con su hermana, María Teresa, mejor dicho, Maite. Su hermano mayor ya está en la facultad y en este momento está de Erasmus en Italia, así que no voy a conocerlo. Viven en un piso muy céntrico, en la calle José Ortega y Gasset, muy cerca del Paseo de la Castellana. Por lo que me han dicho, el piso es muy grande, tiene cuatro dormitorios, dos baños, dos salones y una cocina. Yo me quedaré en la habitación de Juan, que también es de su hermano. Sin embargo, como no está, puedo utilizar su cama. He charlado muchísimo con Juan los últimos días y también con Maite, que es gemela de Juan. Creo que nos lo vamos a pasar de maravilla todos juntos, el problema es que vamos a estar siempre con sus padres, pues como es Semana Santa, no van a trabajar.

A Juan y a Maite, ya lo sé, les gusta muchísimo pasear por Madrid, sobre todo por la zona del Prado. Como viven tan cerca, aprovechan muchas veces para ir al Parque del Retiro y también ya conocen toda la colección del Museo del Prado y la del Jardín Botánico. Como soy un

aficionados a plantas, estoy deseando pasear por el Jardín para ver especies que solo conozco por fotografía. Como cenaremos tardísimo todos los días, aprovecharemos muy bien las tardes soleadas de Madrid.

Son las ocho de la mañana y ya estamos en el aeropuerto de Barajas. Juan y su padre vienen a por mí y después vamos hasta su casa, antes de ir a conocer un poco de la ciudad.

- Hola Juan. ¿Qué tal? – saludo yo.
- Hola Pedro. ¿Qué tal el viaje?
- Pues, nada, muy bien y muy rápido.
- Mira, mi padre nos está esperando afuera. Está fumando un pitillo.
- Claro. Vámonos que ya tengo mi maleta conmigo.
- Madrid te va a encantar, ¡seguro!

Me despido de mi profe y de mis compañeros que están con sus familias y sigo con Juan hasta el aparcamiento donde nos espera su padre.

- Venga Pedro, ¿qué tal estás?
- Muy bien, gracias señor Manuel. ¿Y usted?
- Mira, estamos empezando mal. Lo de usted lo usas con mi suegra que es una persona mayor y ya sabes cómo son las suegras... Incluso yo tengo que llamarla Doña Rosario y no puedo tutearla porque se enfada. Pero tú me vas a tutear ¡que no soy tan viejo!
- Bueno, voy a intentarlo, creo que va a ser difícil conseguirlo.
- Pues, si te es difícil, no pasa nada. De todas formas, inténtalo, ¿vale?
- Vale.

Hemos salido del aeropuerto en dirección a Madrid. El padre de Juan es fisioterapeuta y trabaja con los jugadores del Real Madrid. Inmediatamente le he preguntado por Cristiano Ronaldo, Coentrão, Casillas, Xabi Alonso y Callejón, mis preferidos. Sin embargo, Manuel no habla mucho sobre su trabajo. Solo me ha dicho que todos son guayes y que al final de la semana podrá contarme algo más sobre el equipo, pero, por ahora, no va a decirme nada más. ¿Qué? ¿Voy a tener que esperar una semana para saber más cosas sobre el equipo de mi corazón? Juan se ha reído de mí, de mi cara de insatisfacción y de mis muestras de curiosidad y él tampoco ha hablado del asunto.

Como no había mucho tráfico, llegamos rápidamente a la calle donde viven los López. Hemos subido a la tercera planta, donde está el piso de Juan, y hemos tocado el timbre. Quien nos ha abierto la puerta es Maite. Por Dios, la chica es más guapa de lo que pensaba. ¡Guapetona! También tiene el pelo rubio como Juan, pero no se parece tanto a él como a través del ordenador. No es tan alta como su hermano y tiene los ojos azules, mientras que los de Juan son marrones. Cuando hemos llegado, llevaba un vestido rosa que hacía juego con el color de sus ojos y era una imagen digna de verse. ¡Creo que estoy enamorado! Sobre todo por su sonrisa y porque es graciosa, simpática, interesante, inteligente, generosa,... Y todo esto lo sé porque ya he hablado muchísimo con ella otras veces. Ahora es solo multiplicar eso por una estupenda visión de Maite en la puerta de su piso.

- Hola Pedro. ¿Qué tal? ¿Y el viaje? ¿Bien?
- Hola, hola Maite. Sí, bien, ¿Y tú?
- Finalmente nos conocemos personalmente, ¿verdad?
- Sí, sí...
- Mamá y la abuela están deseando conocerte. Papá, lleva la maleta de Pedro que voy a enseñarle la habitación.
- No se moleste, señor Manuel, yo mismo la llevo.
- ¡Qué va! Tú eres el invitado y además pesa un poco. No te preocupes.

Hemos pasado el resto de la mañana arreglando mis cosas y charlando sobre la escuela, sobre el portugués y sobre el español. Comemos sobre las dos de la tarde y no fue como pensaba. Mamá tenía razón. Yo me creía que todos los días comería tortilla o paella, pero en realidad, ya en el primer día, he comprobado que no iba a ser así. Hemos comido ternera asada con patatas, igual que en Portugal. ¡Qué decepción! Sin embargo, la carne estaba deliciosa. Al final de la comida no nos quedamos en casa para dormir la siesta.

- ¿Qué? ¿Dormir la siesta? Tú qué crees, ¿qué tenemos casi setenta años como mi abuela?
- Pues, yo creía que después de la comida se duerme la siesta.
- Nosotros no tenemos tiempo para eso, después de la comida tenemos clases y, cuando estamos de vacaciones, nos gusta salir y aprovechar la tarde para estar con nuestros amigos, para dar una vuelta y cosas así.

Confieso que no me lo esperaba. Casi juraba que todos los españoles duermen la siesta todos los días.

- ¿Y tampoco coméis tortilla o paella?
- Sí, claro que sí, pero no comemos todos los días. Mi abuelo era de Valencia, que es de donde es típica la paella, por eso le gustaba muchísimo. Aquí en Madrid tenemos otro plato típico, el cocido madrileño. ¡Mi abuela lo prepara como nadie!
- Bueno, entonces todo va a ser igual que en mi casa...
- Pero también comemos hamburguesas y pizzas. No te preocupes porque los miércoles los reservamos para nosotros, es decir, somos nosotros los que escogemos qué vamos a cenar.
- ¿Y esta semana puede ser tortilla?
- Claro. Y mamá y papá nos van a llevar a comer churros con chocolate caliente hoy por la tarde. Mañana nos van a llevar a comer una tapitas al final de la tarde.
- ¡Así me gusta!

Hemos pasado la tarde paseando por Madrid. Hemos hecho todo el Paseo del Prado, hemos visto la Plaza Cibeles y el Palacio de las Telecomunicaciones, al fondo hemos encontrado la Puerta de Alcalá y después hemos tomado la Gran Vía en dirección a la Puerta del Sol. Hemos seguido después para la Plaza Mayor y hemos acabado la tarde merendando churros con chocolate caliente en la chocolatería San Ginés.

Cuando hemos vuelto eran un poco más de las siete y María Paz nos ha dicho que cenaríamos en una hora más o menos.

- Pero, ¿vosotros no soléis cenar sobre las nueve y media o diez de la noche?
- No, ¡qué va! Es que tenemos que acostarnos para ir a clase.
- Si estáis de vacaciones...
- A mamá no le gusta que rompamos nuestras rutinas, por eso, todo sigue igual como en un día normal.

A las ocho y media de la tarde ya habíamos cenado. Una vez más, la cena no ha sido como esperaba: merluza frita con arroz. Me da igual, por lo menos la comida de María Paz es riquísima.

Hemos charlado un rato los tres en la habitación de Juan. Sigo más enamorado de Maite y por sus miradas intensas creo que siente lo mismo por mí. No quiero ser presumido, pero creo que le gusto.

12 de abril

Segundo día de viaje

Hoy nos hemos levantado temprano, sobre las ocho u ocho y cinco. Los padres de los gemelos y su abuela han salido pronto por la mañana porque Doña Rosario tenía una cita en el médico. El desayuno ya estaba hecho: tostadas y leche con chocolate. Como estaba cansado del día anterior, dormí toda la noche y solo me desperté por el olor del chocolate que estaba por toda la casa. Cuando llegamos a la cocina, la mesa ya estaba puesta y Maite estaba echando en cada taza la leche con chocolate. Las tostadas estaban calentándose un poco más y en la mesa hemos encontrado los cuchillos, las cucharas y las servilletas, las mermeladas de fresa y de melocotón, la mantequilla, el aceite de oliva y la miel. Todo buenísimo, de hecho que lo estaba, y mi terrible hambre también ayuda a la hora de juzgar.

Un ratito después de empezar a desayunar con mi amigo y mi, espero, futura novia, ha sonado el timbre de la puerta. Juan ha ido a abrirla como si ya supiera de quién se tratará. Por la puerta han entrado tres amigos suyos y de Maite: Carlos, Jaime y Juana.

- Hola. Tú eres Pedro, ¿no?
- Sí, soy yo. Hola.
- Yo soy Carlos. Éste es Jaime y ésta Juana.
- Hola, ¿qué tal?
- Bien. ¿Te está gustando Madrid? – ha preguntado Juana.
- Sí, claro, es una ciudad muy bonita.
- Venga, es mi ciudad, así que no te atrevas a decir lo contrario.

Juana asusta un poco, porque parece un chico. Lleva el pelo corto y tiene la voz un poco ronca. Carlos y Jaime se parecen más a lo que yo creo que son los españoles: no son muy altos, tienen el pelo y los ojos oscuros, hablan alto y muy deprisa y sus charlas siempre están acompañadas con muchos gestos. No saben hablar portugués, por lo que hemos olvidado la lengua de Camões y solo hemos utilizado la de Cervantes.

- Pues, tenemos que hablar de aquel asunto pendiente...
- Podemos hablar ahora, mis padres y mi abuela han salido y van a volver un poco tarde.
- ¿Y Pedro?
- Pedro va a ayudarnos a solucionar el problema.

Tanto misterio me estaba poniendo nervioso.

- Mejor se lo contamos todo para que sepa lo que pasa.

Juana ha empezado a hablar:

- Mira, Pedro, lo que pasa es lo siguiente: en el Museo del Prado podemos entrar sin billete después de las seis de la tarde hasta las ocho. Maite es una apasionada del arte, por lo que vamos muchísimas veces al museo. Hace un par de días, antes de tu llegada, estuvimos en el museo hasta el cierre y escuchamos una conversación entre dos empleados del museo que planean cambiar el cuadro original de *Las meninas* de Velázquez por una copia.
- Después – interrumpió Carlos – quieren vender el original a un hombre riquísimo con el que estaban hablando por el móvil.
- ¿Os han visto, esos hombres? – he preguntado yo.
- No, claro que no. Huimos de allí en cuanto acabaron de hablar por móvil. Estaban muy concentrados estudiando la mejor manera de evitar las cámaras del museo y no nos vieron. Van a aprovechar las procesiones del Miércoles Santo para hacer el cambio. La atención de las personas va a estar en las calles de Madrid y así tendrán más tiempo para hacer el trabajo.
- Oye, a vosotros os gusta mucho el arte, ¿eso es raro!
- No tanto – ha contestado Maite. – Mi madre es profesora de Historia del Arte e hizo un doctorado sobre las pinturas de Velázquez. Así que, como te puedes imaginar, el Prado es nuestra segunda casa.
- El problema ahora – ha seguido Juan – es que no sabemos cómo evitar que eso suceda. Probablemente, nadie nos creerá, van a decir que son cosas de niños y que no se debe jugar con asuntos tan serios.
- Pues, eso no lo sabéis. A lo mejor, deberíais contárselo todo a vuestros padres y puede que os crean.
- No, tenemos que actuar por nosotros mismos, solos. ¿Quieres ayudarnos?
- ¡Claro!
- Jaime y Carlos tienen un plan. Carlos, cuéntales.

Carlos ha contado todo el plan que habían elaborado para el día siguiente. Seríamos unos héroes, evitaríamos el robo del cuadro y recibiríamos recompensas por eso.

Durante toda la tarde hemos estado visitando el Museo Nacional Reina Sofía para ver el *Guernica* de Picasso. Hemos visitado el Palacio Real y la Catedral de la Almudena. Hemos pasado por el Teatro Real y hemos terminado la tarde comiendo unos bocadillos en el *Cien Montaditos* que está delante de la estación de Atocha.

- ¿Qué pasa con vosotros? Estáis un poco agitados y preocupados. ¿Pasa algo?
- No, mamá, claro que no. Todo va bien.

En realidad, estábamos en el medio de una pesadilla, porque el día siguiente sería un día extraordinario, en el que haríamos cosas muy peligrosas para salvar una obra de arte.

13 de abril

Tercer día de viaje

Mientras caminábamos para el Museo del Prado a las ocho de la mañana (teníamos que estar allí antes que abriera), me ha asaltado una gran curiosidad. En realidad, no ha sido solo una, sino varias. Incluso anoche, como no conseguía dormir, apunté unas cuantas cosas sobre las que tenía dudas para preguntarles a mis nuevos amigos.

- A ver, chicos y chicas, tengo algunas dudas y creo que me podéis ayudar.
- ¿Sobre nuestro plan? ¿Ahora?
- No, no, nada de eso. Sobre España y vuestras costumbres. Primero: ¿soléis participar en botellones?
- ¡Qué va! Solo tenemos trece años, ¿tú te crees que nuestros padres nos dejan salir solos por la noche? No, no participamos, pero mi hermano mayor participa con sus amigos cuando viene de fin de semana o de vacaciones. Todos juntos compran bebidas y después se juntan por la calle charlando y bebiendo – ha dicho Juan.
- ¿Y aquí en Madrid también tenéis la Tomatina?
- Ay, chico, no seas ingenuo. La Tomatina es una fiesta típica de Buñol. No todos andamos echando tomates por las calles unos a los otros – ha explicado Juana.
- Tampoco celebramos los San Fermes ni tenemos las Fallas. Son fiestas de España, pero no de toda España. Si quieres participar en los San Fermes tienes que ir a Pamplona y si quieres participar en las Fallas tienes que ir a Valencia. Aquí en Madrid celebramos el San Isidro el quince de mayo, pero los días anteriores son días de mucha fiesta por toda la ciudad.

- Bueno, por lo que veo, me he equivocado muchísimo. ¿Y la Navidad, como la celebráis?

Maite ha hablado por fin, todavía no había escuchado su voz aterciopelada.

- La Navidad es un poco diferente de Portugal. Hemos estudiado vuestras costumbres en esa época del año y notamos que no dais tanta importancia a los Reyes como nosotros.
- Vosotros solo recibís vuestros regalos en el día de Reyes, ¿verdad?
- Sí, eso es. Pero hoy en día también nos dan algo el veinticinco de diciembre. Es un regalo más pequeño, ¡pero es uno más!

Mientras hablábamos de todo esto, hemos hecho todo el camino hasta el Museo del Prado y ya estábamos llegando.

- Venga, ya sabéis lo que tenemos que hacer. Jaime y yo nos encargamos de la seguridad, Juan y Juana van al despacho del director para encontrar el código del cuadro y Maite y Pedro van para la galería y se quedan junto al cuadro para cambiar el código.

Cada cuadro del museo tiene asociado un código que permite descolgarlo de la pared. Hace unos meses, María Paz ha explicado a los gemelos y a sus amigos que el director guardaba los códigos de cada cuadro en su despacho y que solo él los conocía. Por eso, mientras Juan y Juana intentaban encontrar el código, todo lo que Carlos y Jaime tenían que hacer era evitar que los responsables de la seguridad del museo pasasen por las galerías, sobre todo por aquella donde estaríamos Maite y yo. Nosotros teníamos que cambiar el código del cuadro. Sabíamos que estaba compuesto por seis números y solo teníamos que poner los mismos, pero en una secuencia diferente.

Todo ha ido como planeamos. Carlos y Jaime han distraído a los dos responsables de la seguridad que estaban a la entrada del museo. Como ya los conocían, han empezado a hablar con ellos sobre fútbol y el campeonato y nosotros hemos podido entrar sin grandes problemas. Luego, Juan y Juana han ido al despacho del director y, con la ayuda de una ganzúa, como vemos en las películas policíacas, han abierto el cajón y han sacado los códigos. Inmediatamente, Juan ha llamado a Maite por el móvil y juntos, mi amada y yo, hemos cambiado el código del cuadro. Todo estaba saliendo perfecto, demasiado perfecto.

Cuando estábamos dejando *Las meninas* atrás, es que han aparecido los dos empleados ladrones y se han extrañado de que estuviéramos allí, justo tan cerca del cuadro que querían cambiar.

- ¿Qué hacéis por aquí, chicos? ¿Quién os ha dejado entrar?

Maite y yo hemos intentado correr para salir de allí, pero ya era muy tarde. Los dos nos han alcanzado y nos han llevado a un pequeño salón del museo que tenía un aire de trastero. Ahí estaba la copia perfecta del cuadro de Velázquez, no se podía distinguir del original. Probablemente, solo un experto lo conseguiría, como María Paz.

Los dos hombres han salido y nos han dejado solos en el trastero. Habían quitado el móvil a Maite, pero el mío seguía en mi bolsillo, en el interior de mis vaqueros.

- Anda, Maite, llama a Juan y dile que pida ayuda a tu madre.
- No creo que mi madre nos pueda ayudar.
- Maite, no tenemos otra posibilidad. Anda, llama a Juan, deprisa que no hay mucho tiempo.

Maite ha llamado a Juan y le ha explicado muy rápidamente lo que estaba pasando y lo que debería hacer. Después nos hemos quedado allí, mirándonos el uno al otro, asustados.

Unos minutos después, los dos hombres han vuelto a entrar, nos han amordazado y han atado nuestras manos y nuestros tobillos. Luego, cogieron el falso cuadro y se lo han llevado.

Hemos seguido allí, sin saber lo que pasaba afuera, si nuestros compañeros habían logrado el objetivo de salvar *Las meninas*.

Pues, no sé cuánto tiempo hemos estado en el trastero, pero me ha parecido que habían pasado horas desde que hemos entrado allí.

- Maite, Pedro, ¿estáis bien?

Era María Paz que venía con los brazos abiertos para abrazarnos, mientras nos soltaban.

- Sí, mamá, estamos bien.
- ¡Qué peligrosa aventura en la que entrasteis! ¿Por qué no me contasteis lo que estaba pasando? ¿Y si os hubiera pasado algo? No quiero ni pensarlo...
- Deja mamá, no te preocupes que estamos bien. Sólo fue un susto.
- ¿Cómo que solo fue un susto? Estabais en peligro... bla bla... bla bla

Me he perdido. Cuando María Paz ha empezado a echarnos la bronca, no he conseguido comprender lo que decía por lo rápido que hablaba. Su expresión era seria, como la de mi madre cuando hago lo que no debo, por eso, seguro que no nos estaba elogiando.

- Vale mamá, no volveremos a hacer algo semejante. Te diremos todo lo que sepamos. Pero ahora puedes decirme cómo terminó todo.

Juan ha intervenido:

- He llamado a mamá como me has pedido y le he explicado todo lo que estaba pasando. No sé cómo, pero en cinco minutos mamá ha aparecido con la policía y el director del museo. Las cámaras estaban desconectadas, lo que indicaba que algo raro estaba pasando. Los dos hombres estaban con los dos cuadros, uno colgado y el otro en las manos. Estaban intentando descifrar el código, pero como vosotros lo habíais cambiado, total, no han logrado descolgar el cuadro verdadero.
- Además, han intentado confundirnos – ha seguido Jaime –, pero tu madre es experta en arte y sabe distinguir un cuadro verdadero de otro falso, por eso de los colores, del tipo de tinta...
- Bueno, lo más importante – ha dicho el director del museo – es que todos estáis bien y habéis hecho algo importantísimo y extraordinario: impedir el robo de *Las meninas*. Para mí, una lección: cambiar la cerradura de mi despacho que es muy fácil de abrir.

Hemos salido del museo con el sol brillando en el cielo azul de Madrid. La ciudad estaba llena de luz y engalanada para las procesiones de Semana Santa. Hemos ido a pasear por el Retiro y nos divertimos un montón sacándonos fotos unos a otros. Maite ha estado muy próxima de mí todo el tiempo. Hemos paseado solos, charlado muchísimo e incluso hemos hecho algunas confidencias personales. Cada vez que la veo, que la oigo, que la miro, más enamorado me quedo.

Mañana tengo que volver a Portugal y siento ya mi corazón herido. Pero eso es solo mañana, así que hoy he aprovechado el tiempo y he salido a tapear con mis amigos y con Manuel y María Paz.

14 de abril

Último día

Nos hemos despertado temprano porque el avión salía a la una de la tarde y teníamos que estar en el aeropuerto a las once.

Jaime, Carlos y Juana han vino a despedirse y han dicho que esperaban que volviese en las vacaciones de verano para visitarlos y para vivir nuevas aventuras.

Me he despedido de Doña Rosario que me ha hecho un cocido madrileño *muy exquisito*, como dicen los españoles. Todo lo que creía que sabía sobre España y los Españoles era erróneo. Ni todos duermen la siesta ni tienen horarios completamente distintos de los de mi país. No debemos tutear a todas las personas y los platos son típicos de una región y no de todo el país. En el aeropuerto volví a ver a mi profe y a mis compañeros de clase. Y rápidamente hablamos todos al mismo tiempo sobre lo que había sucedido en esos últimos días.

- Estudiamos portugués, pero vosotros habláis tan rápido que es imposible seguir vuestra conversación.
- No pasa nada Maite, rápidamente lo conseguirás. Igual que yo que ya hablo y comprendo mejor español. ¿Cuándo vas a visitarme?
- Pues, en junio, cuando terminen las clases, Juan y yo nos vamos a Portugal a verte.
- ¡Os espero!

Me he despedido de todos con alguna tristeza. Han sido cuatro días muy intensos y, en realidad, no he escrito solo un par de líneas cada día.

Ah, y antes de salir del aeropuerto, Manuel me ha dado el detalle que faltaba sobre el Real: ¡una camiseta con las firmas de los jugadores!

12. Conclusões

No início deste trabalho, apontámos que as línguas devem ser compreendidas dentro da perspectiva utilitária que a elas se encontra associada, sendo que esta deve estar intimamente relacionada com os aspetos culturais e socioculturais intrínsecos nessa mesma língua. Ou seja, a aprendizagem de uma segunda língua só revelará a sua utilidade se, ao mesmo tempo, forem aprendidos conceitos culturais e socioculturais.

Assim, verificámos que quando estudamos uma língua estrangeira também estudamos a sua cultura, pelo que se revelou pertinente defini-la. Várias foram as definições encontradas, no entanto, podemos apoiar-nos naquela apontada pelo *Dicionário de Antropologia* (cit. in Santamaría, 2008) que refere que cultura é a totalidade complexa que inclui conhecimentos, crenças, arte, valores morais, leis, costumes e todas as capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

No decorrer desta definição, concluímos que, além de compreender de que se trata quando falámos de cultura, teríamos de encaminhar o nosso estudo para uma vertente mais específica: o impacto e a influência que tem na sociedade. Por isso, tornou-se relevante perceber o termo sociocultural, definido por Moriano (2010) como o conjunto de saberes que se aplicam à vida quotidiana no país do qual estamos a aprender a língua estrangeira, saberes esses que vão desde os horários até às formas de relacionamento e condições de vida.

A importância da compreensão destes termos é-nos comentada por Santamaría, uma vez que a autora relata que o desenvolvimento da competência sociocultural nos alunos estrangeiros visa proporcionar-lhes ferramentas necessárias para evitar mal entendidos e conflitos com a língua e cultura meta (2008: 260).

O surgimento destes mal entendidos e conflitos é frequente devido ao facto de o contacto com a cultura estrangeira não se verificar apenas quando se aprende a língua. O mesmo ocorre independente da aprendizagem desta, visto que a cultura é difundida por vários meios de comunicação e circula no repertório do senso comum da sociedade. No entanto, esse conhecimento que circula na sociedade é influenciado pela visão que se tem do outro, pelas vivências e experiências pessoais de cada uma, o que facilita a criação de estereótipos e imagens do *Outro* que, normalmente, não correspondem à realidade. Assim, o conhecimento cultural e sociocultural vai permitir o desaparecimento desses estereótipos e imagens que não estão de acordo com a realidade.

Tanto Santamaría (2008) como Moriano (2010) são unânimes ao considerarem que, para uma correta comunicação usando a língua meta (enfoque comunicativo), é imprescindível ensinar

a língua conjuntamente com as regras culturais e sociais. A relevância de tal conclusão está bem patente no QCER, o qual salienta que a aprendizagem de uma segunda língua tem como objetivo aplicar o que se aprende em situações comunicativas reais, pelo que dominar o conhecimento sociocultural referente a uma segunda língua é indispensável, pois é extremamente facilitador e possibilita uma comunicação mais correta e eficaz.

Após a conclusão de estes factos, debruçamo-nos sobre a definição de imagem e de estereótipos. Partimos de um princípio defendido por Besalú: o estereótipo “é uma imagem simplificada dos membros de um grupo” (2002: 160), pois esta ao ser amplamente divulgada e difundida a nível cultural, passa a ser considerada um estereótipo.

Ainda que os dois conceitos estejam relacionados, tornou-se necessário defini-los em separado. Socorremo-nos da definição de Preiswer e Perrot (1979) para compreendermos o que é um estereótipo: “conjunto de traços que supostamente caracterizam ou tipificam um grupo”. Contudo, acrescentam os autores que “este conjunto afasta-se da realidade, restringe-a, mutila-a e deforma-a”, ao mesmo tempos que “generaliza aplicando automaticamente o mesmo modelo rígido a cada um dos membros do grupo”. Lamo de Espinosa complementa esta definição ao concluir que esta generalização leva à criação de imagens superficiais que não são criticadas nem analisadas, podendo, inclusivamente, tornarem-se mais reais que a própria realidade. Pageaux (1982) completa estas definições com a divisão do estereótipo em dois tipos: autoestereótipos (presentes na cultura de origem) e heteroestereótipos (presentes nas culturas estrangeiras, sob influência das mesmas).

Na continuação do nosso estudo, verificámos que, embora o estereótipo esteja relacionado com a imagem, estes dois termos também são distinguíveis, pois a imagem não é vista como falsa, ao contrário do estereótipo. Acrescentámos que, contrariamente ao estereótipo, a imagem deixa-se influenciar pela história das ideias, pelas opiniões e opções pessoais e intelectuais.

Guiamo-nos por dois autores para encontrar uma definição de imagem: Machado (2001) define imagem como um “conjunto de ideias sobre o estrangeiro, desencadeando um processo de análise de duas ou mais culturas em confronto”, já Pageaux (1981) vai mais além, mencionando que “toda a imagem procede de uma tomada de consciência, ainda que mínima, de um *Eu* em relação a *Outro*”, sendo sempre o resultado de duas realidades – a do *Outro*, realidade cultural estrangeira, e a do *Eu*, revelada ao mesmo tempo que se pretende demonstrar a realidade do *Outro*. Deste modo, a imagem não é deformação ou cópia do real, não é falsa (como o pode ser o estereótipo), pode ser entendida como a forma como se vê o real, filtrada pelas experiências de cada um e pela importância que se dá ao *Outro* e àquilo em

que ele é diferente de nós. Através destes autores, também concluímos que a imagem deve ser estudada como fazendo parte do imaginário social, sendo este o lugar das representações segundo as quais uma sociedade se vê, se define e se sonha (Pageaux, 1988). Assim, a imagem que temos do *Outro* pode dizer muito sobre nós, pelo que a encerramos em três categorias (Machado e Pageaux, 2001: 61-62): *Mania* (a cultura meta é superior à cultura materna), *Fobia* (a cultura meta é inferior à cultura materna) e *Filia* (ambas as culturas são tidas como positivas).

Posto isto, no contínuo do nosso trabalho, notamos que existe uma interligação entre imagem, estereótipo e mito. Porém, enquanto as imagens e os estereótipos podem ser comprovados, o mito não. Assim sendo, referimos que a ligação entre estes termos é patenteada pelo facto de o estereótipo poder ser considerado como uma forma embrionária do mito e por este se assimilar a uma ideologia e, conseqüentemente, poder passar a imagem para a história das ideias (Machado e Pageaux, 2001:52).

Uma vez definidos imagem e estereótipos, procurámos demonstrar de que forma os mesmos estão referidos nos documentos oficiais: QCER, Plano Curricular do Instituto Cervantes e Programa de Espanhol Língua Estrangeira. Tanto o QCER como o Plano Curricular do Instituto Cervantes reconhecem a existência dos estereótipos e revelam a importância do ensino da cultura na aula de ELE. O Programa de Espanhol Língua Estrangeira, elaborado pelo Ministério da Educação, também concorda com os documentos anteriores no que respeita à importância da aprendizagem da cultura ao mesmo tempo que se aprende uma língua. Assim, seria de prever que houvesse no Programa várias referências a diferenças culturais existentes entre os dois países, especificamente no que concerne a imagens e estereótipos que os portugueses possam possuir relativamente a Espanha e aos espanhóis. Contudo, tal não é verificável, pois não há nenhuma orientação no Programa que vá nessa direção.

Seguidamente à análise dos documentos oficiais que orientam o processo de ensino / aprendizagem da língua espanhola, analisámos alguns manuais escolares de ELE, de nível A1, mais utilizados em Portugal. Ao examinarmos os referidos manuais pudemos concluir que:

- a. A relevância dada à componente cultural e sociocultural não é satisfatória, sendo que os estereótipos e imagens que seleccionamos para o nosso *corpus* praticamente não estão presentes;
- b. Quando fazem referência a estereótipos e imagens, raramente os explicam ou os desmitificam;

- c. Não encontramos nenhuma referência ao conhecimento sociocultural prévio que o aluno possui;
- d. Finalmente, podemos concluir que os manuais escolares não facilitam a superação de imagens e estereótipos errados, assim como outros mal entendidos culturais.

Na nossa investigação, utilizamos outra fonte de informação que nos permitiu verificar os estereótipos e as imagens que os alunos portugueses de nível A1 possuem relativamente a Espanha e aos Espanhóis. Para tal, seleccionamos um *corpus* de imagens e estereótipos e, a partir desta seleção, elaboramos um exercício de escrita em forma de questionário. Após a aplicação do mesmo, a análise dos dados permitiu obter os seguintes resultados:

- a. Quando os alunos pensam em Espanha, pensam em Férias, Espanhóis e Futebol, indo em direção a estudos realizados (Noya, 2002, López Fernández, 2005) que apontam que a imagem de Espanha no exterior está relacionada com sol, praia e diversão;
- b. Quanto aos horários dos espanhóis, a maioria dos alunos assinalou que começam a trabalhar de manhã cedo e que almoçam e jantam mais tarde que em Portugal, pelo que um dos estereótipos (horários das refeições) é verificável, enquanto que o outro não. Neste caso, estamos perante uma situação de filia, em que a imagem do *Outro* é muito semelhante à própria e consideramos que o facto de os portugueses irem a Espanha sobretudo por lazer possa ter influência nas respostas dadas;
- c. Grande parte dos alunos (43,3%) considera que em Espanha as pessoas se tratam por tu e por você. Mais uma vez, o estereótipo não é amplamente comprovado, embora haja uma percentagem também elevada (36%) de alunos que considere que se tratam todos por tu. Neste ponto, temos de ter em conta a idade dos alunos que dificulta a tomada de consciência da diversidade cultural e que podem ser muito influenciados pela sua própria cultura.
- d. Os estereótipos da sesta, da abertura dos presentes de Natal, dos pratos típicos e da bebida típica espanhóis foram confirmados, tal como o estudo de Noya (2002) já havia revelado;
- e. Os programas de divertimento e festas mais conhecidos nomeados pelos alunos foram: as touradas, a *Tomatina* e o dia de Reis;
- f. Os alunos pensam que os Espanhóis são extrovertidos e faladores;
- g. Por último, podemos concluir, relativamente a todo o questionário, que a maioria dos estereótipos que frequentemente estão conectados com Espanha e com os Espanhóis são verificáveis entre os alunos portugueses de nível A1. No entanto, temos sempre de considerar que se trata de uma amostra muito jovem, pelo que não terá, seguramente,

as mesmas vivências que alunos adultos que frequentem o mesmo nível de Espanhol Língua Estrangeira.

Uma vez que concluímos que os alunos portugueses possuem estereótipos e imagens relativos a Espanha e aos Espanhóis, tornou-se pertinente elaborar material didático que permitisse desmistificar os mesmos, especialmente porque compreendemos que os manuais escolares não auxiliam o professor nesta tarefa. Por este último motivo, além de realizarmos uma proposta didática, fornecemos aos docentes um conjunto de documentos que os podem auxiliar na abordagem das imagens e dos estereótipos que fazem parte do *corpus* que definimos para este trabalho.

No que concerne à proposta didática, foi escrita uma história com a intenção de desmistificar os estereótipos e imagens, além de pretender permitir aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente linguísticos e lexicais. Pretende, também, realizar estes propósitos de forma lúdica, por isso, a história foi escrita tendo em conta a faixa etária dos alunos que normalmente estudam Espanhol nível A1 (segundo do QCER) nas escolas portuguesas no Ensino Básico, assim como os seus interesses e gostos.

Em suma, as imagens e os estereótipos nem sempre são devidamente abordados nem explicados nos documentos aos quais alunos e professores têm acesso. Por este motivo, o professor tem de ser também um investigador e procurar a informação que lhe permita desmistificar as imagens e os estereótipos erróneos que os alunos aportam para a aula de ELE. Assim, indicamos documentos escritos e audiovisuais (como filmes e curtas metragens) que podem ser um ponto de partida para o cumprimento desta tarefa, assim como material didático que pode ser distribuído pelos alunos, abordado de forma flexível e que pode ser adaptado a diferentes tarefas em contexto de sala de aula e fora do mesmo. Deixamos a escolha ao encargo de cada professor.

13. Referências Bibliográficas

1. BYRAM, Michel & Geneviève Zarate (Org.), (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
2. CASTELLVÍ, Adolf (2006). “Programa educativo de detección de prejuicios y estereotipos para primaria y ESO”. In Miguel Ángel Essomba (coord.), *Construir la Escuela Intercultural – Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad ética y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 105 – 109.
3. CORTÉS MORENO, Maximiano (2009). *Guía de Usos y Costumbres de España*. Madrid: Edelsa.
4. GONZÁLEZ, Milagros (2006). “La educación intercultural en el curriculum de la lengua y la literatura del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria”. In Miguel Ángel Essomba (coord.), *Construir la Escuela Intercultural – Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad ética y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 111 – 118.
5. GOSCINNY, R. & A. Uderzo (2011). *Astérix na Hispânia*. 4ª edição. Lisboa: Edições Asa.
6. GOYTISOLO, Juan (2008). *Espanha e os Espanhóis*. Lisboa: 90 Graus Editora.
7. HAMPSHIRE, David (2009). *Living and working in Spain – A survival handbook*. 8th edición. London: Survival Books,
8. JÚDICE, Nuno (2006): “O outro que é o mesmo”. In Otília Pires Martins (coord.), *Portugal e o Outro: Imagens, Mitos e Estereótipos*. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 43 – 51.
9. LAMO DE ESPINOSA, E. (1993). *La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero*. ICE, n.º 722.
10. MACHADO, Álvaro Manuel & Daniel-Henri Pageaux, (2001). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Editorial Presença.
11. MIQUEL, L. (2005). “La subcompetencia sociocultural”. In *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 511-532.
12. PAGEAUX, Daniel-Henri, (1988). “De l’Image à l’Imaginaire”. In *Colloquium Helveticum n.º 7*. Cahiers Suisses.

13. _____, (1982). “De l’Imagerie culturelle au mythe politique: Astérix le Gaulois”. In *Nos ancêtres les Gaulois*. Université de Clermont.
14. _____, (1983). “L’Imagerie Culturelle: de la Littérature Comparée à l’Anthropologie Culturelle”. In *Synthesis n.º X*. Bucareste.
15. _____, (s/d). “Pour un Nouveau Programme d’Études en Littérature Comparée: les Reactions Interlittéraires et interculturelles”. Université Paris III
16. _____, (1989). “Un Aspect des Relations Culturelles entre la France et la Péninsule Ibérique: l’Exotisme”. In *Imágenes de Francia en las Letras Hispánicas*. Annuaire d’études européennes.
17. _____, (1989). “Un Aspect des Relations Culturelles entre la France et la Péninsule Ibérique: Reflexions sur l’Exotisme Ibérique”. In *Annuaire d’Études Européennes*.
18. _____, (1981). “Une Perspective d’Études en Littérature Comparée: l’Imagerie Culturelle”. In *Synthesis VIII*. Bucareste.
19. *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Volumen A. Madrid: Biblioteca Nueva.
20. PREISWER, R e PERROT, D. (1979). *Etnocentrismo e Historia*, México, Nueva Imagen
21. RUIZ DE ELVIRA, Antonio (2000). *Mitología Clásica*. Madrid: Gredos

Referências Eletrônicas

1. BARROSO JIMÉNEZ, Flor (2008): “La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos”
Disponível em:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_04Barroso.pdf
2. Conselho da Europa (2001): Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
Disponível em:
<http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr>

3. DYSERINCK, Hugo (2005): “Imagologia: para além da imanência e transcendência da obra”. Trad. Moriçá de Souza Torres. In: Sousa, Celeste Ribeiro de (org.) – *Imagologia. Coletânea de ensaios de Hugo Dyserinck I*.
Disponível em:
www.relibra.com.br
4. GARCÍA NARANJO, Josefa (2004): “ La visión de España en autores anglosajones: un enfoque didáctico intercultural para la clase de ELE”
Disponível em:
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/GARCIA-N.html>
5. LÓPEZ FERNANDES, Cristina (2005): “El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula”
Disponível em:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_07_LopezFernandez.pdf
6. MACHADO, Álvaro (2004): “Repensando a Literatura Comparada: Imagologia e estudos culturais”.
Disponível em:
<http://dc235.4shared.com/doc/m61g9z-A/preview.html>
7. MIQUEL, L. & N. Sans (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”.
Disponível em:
http://formespa.rediris.es/revista/miquel_sans.htm
8. MORENO GARCÍA, Concha & Martina Tuts (2002): “Ellos y nosotros: la lengua como elemento de exclusión o de inclusión o cómo educar en la igualdad. Un ejemplo: la prensa”
Disponível em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0906.pdf

9. MORIANO, Beatriz (2010): “El uso de la prensa en el aula ELE: una aproximación cultural entre España y Portugal”

Disponível em:

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_11Moriano.pdf?documentId=0901e72b80e18d47

10. NOYA, Javier (2002): “La imagen de España en el exterior”

Disponível em:

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/1c9cbb004f0195cd88d6ec3170baead1/Noya_Imagen_Espana_Exterior.pdf?MOD=AJPERES

11. Programa de Espanhol Língua Estrangeira – 3.º Ciclo do Ensino Básico (1997)

Disponível em:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>

12. SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío, (2008) “La competencia sociocultural en el aula de EspañolL2 / LE: una propuesta didáctica”.

Disponível em:

<http://earchivo.uc3m.es/bitstream/10016/4946/1/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>

13. VILLAR SARO, Ana (2008): “Vivir y trabajar en España: la competência intercultural en el mundo de la empresa”

Disponível em:

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_16Villar.pdf

Manuais Escolares:

ÁLVAREZ MATÍNEZ, M.^a Ángeles (coord.) (2006). *Sueña A1 – A2*. Madrid: Anaya.

CASTRO VIUDEZ, F. et alii (2008). *Español en Marcha 1 – Curso de Español como lengua extranjera*. SGEL

_____ (2008). *Nuevo Ven*. Madrid: Edelsa.

DEL PINO MORGÁDEZ, Manuel et alii (2009). *ES-PA-ÑOL Tres Pasos*. Porto: Porto Editora.

_____ (2007). *Español 1*. Porto: Porto Editora.

GÓMEZ, Raquel (coord.) (2007). *Prisma Comienza – Método de Español para Extranjeros*. Madrid: Edinumen.

MARTÍN, M.^a Teresa et alii (2009). *Español Lengua Viva 1*. Madrid: Santillana.

PERIS, Ernesto & Neus Sans (2009). *Gente A1 – A2*. Barcelona: Difusión.