

**Mapas mentais de Espanha:
uma proposta de abordagem intercultural na aula de ELE**

Sónia Duarte

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Recuando na tradição peninsular, encontramos aí raízes do conceito em torno do qual gira esta comunicação. Exemplo disso é o título do discurso XV de Benito Jerónimo Feijoo - "Mapa intelectual y cotejo de naciones", compilado na obra *Teatro Crítico Universal* (Madrid, 1728). Dele se transcreve seguidamente uma passagem onde é visível a associação do referido conceito ao tratamento de representações culturais e de representações sobre o território.

No es dudable que la diferente temperie de los Países induce sensible diversidad en hombres, brutos, y plantas. (...) Si no es tanta la diferencia que la diversidad de Países produce en nuestra especie, es por lo menos bastantemente notable.

(...) Así es claro que los Italianos, y los Franceses son más ágiles que los Españoles. Y dentro de España hay bastante diferencia de unas a otras Provincias. En esta de Asturias se notan por lo común genios más despejados, por lo menos para la explicación, que en otros Países, cuya experiencia basta para disuadir aquella general aprensión de que los Países muy lluviosos producen almas torpes.

(Feijoo, 1779 [1728]: 299-300)

Há, contudo, uma diferença fundamental relativamente aos mapas mentais objecto desta comunicação: trata-se do papel que, nestes últimos, tem a imagem enquanto mediadora entre o sujeito e o meio e enquanto veículo das percepções daquele.

Conforme põe em evidência Estebáñez (1981: 17-18) e se ilustra aqui no Quadro 1, o contributo da Psicologia - quer na própria formulação do conceito de *mapa mental* (Tolman, 1948), quer na formulação e interpretação do papel mediador da imagem (Boulding, 1956) - foi decisivo para que, a partir da década de 60 do século passado, os mapas mentais ganhassem relevo nos estudos geográficos, particularmente nos âmbitos da Geografia Cultural e da Geografia do Comportamento e da Percepção.

Quadro 1.

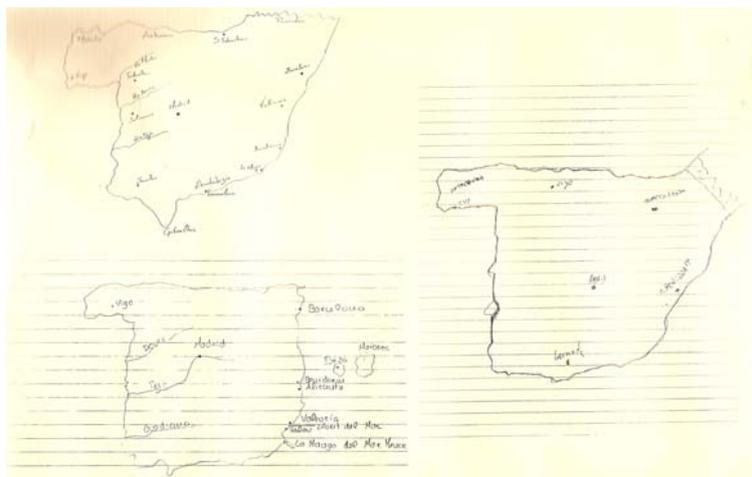
Tolman (1948)	“(…) Utilizó este concepto [mapas mentais] para explicar que las ratas, y tal vez los hombres, responden no sólo a estímulos específicos y sucesivos del medio físico, sino a campos completos ambientales; un animal es capaz de elaborar un « <i>cognitive-like-map</i> » de su campo y actuar y comportarse según esa imagen .”
Boulding (1956)	“(…) Proporciona la base teórica al señalar que el concepto de <i>imagen o realidad percibida es el eslabón</i> que media entre el medio real y el comportamiento del hombre, y por tanto no puede comprenderse ni este comportamiento, ni la relación medio/hombre, sin entender la imagen.”

Daí resultaram trabalhos entre os quais se destaca o de Gould & White (2004[1974]) e, em contexto peninsular, o já citado trabalho de Estébanez (1981). À luz do que aqui se pretende estudar, interessam-nos sobretudo trabalhos como os de Daveau & Sirgado (1983) ou Garcia (1990), na medida em que partem de mapas ou inquéritos produzidos em contexto escolar para analisar as representações espaciais em que os mesmos assentam e intervir pedagogicamente sobre elas. Com efeito, o gérmen desta comunicação encontra-se no trabalho de João Garcia sobre mapas mentais de Espanha elaborados pelos seus alunos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, trabalho esse que me foi permitido acompanhar e registar²², mas relativamente ao qual não conheço textos publicados.

Naturalmente, sendo representações subjectivas, os mapas com que então contactei traduziam muito mais que elementos convencionais, mesmo no caso dos mapas menos expressivos, como se ilustra na Figura 1.

²² No contexto da *Semana Espanhola* organizada no ano lectivo de 1999/2000 pela Secção de Estudos Ibéricos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o Professor João Garcia apresentou uma comunicação intitulada "Imagens mentais da Espanha portuguesa". Posteriormente, por iniciativa dos alunos do curso de Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Espanhóis (entre os quais eu me encontrava) e em colaboração com a AEFLUP, o Professor João Garcia e o Professor Rogelio Ponce de León, foram realizados diferentes trabalhos a propósito desse evento. Entre esses trabalhos, contava-se uma exposição comentada dos mapas mentais de Espanha produzidos, nesse mesmo ano e para esse mesmo efeito, pelos alunos do primeiro ano do curso de Geografia. Juntamente com outros colegas de curso, o meu papel foi o de proceder ao tratamento desses mesmos mapas e à organização da referida exposição.

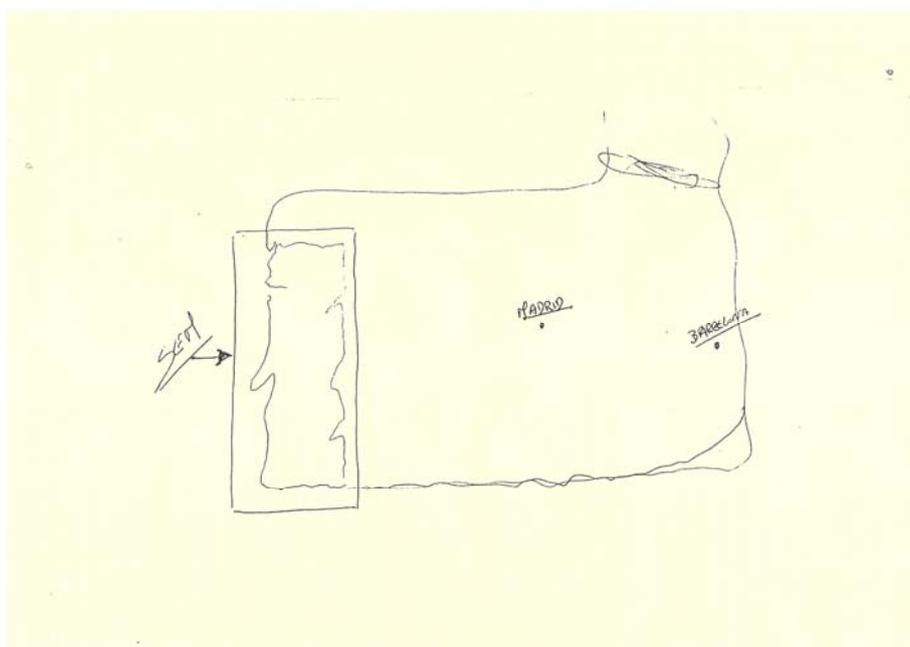
Figura 1



(Mapas dos alunos de Geografia da FLUP, 1999/2000)

Das leituras que deles podíamos fazer, destacava-se que todos os mapas representavam Espanha descontextualizada em termos cartográficos, *rejeitando* a representação de Portugal no desenho do mapa de Espanha, como é notório na Figura 2.

Figura 2



(Mapas dos alunos de Geografia da FLUP, 1999/2000)

Outro aspecto de relevo era o facto de a toponímia apontada revelar a perspectiva do percurso turístico ou da linha de fronteira, denunciando uma aproximação pontual, superficial e restrita à realidade representada. Já os mapas mais expressivos (cf. Figura 3), traduziam a absorção de estereótipos e de um conjunto de atitudes negativas relativamente a Espanha.

Figura 3



(Mapas dos alunos de Geografia da FLUP, 1999/2000)

Para além do que dizem sobre a realidade representada, este tipo de imagens diz igualmente muito sobre o sujeito por detrás delas e sobre a relação que o mesmo estabelece com a realidade em foco, permitindo assim, a propósito do conhecimento do *outro*, chegar ao conhecimento do *próprio* e intervir ao nível da interacção entre o sujeito o meio, entre o sujeito e os outros e, em última instância, intervir ao nível da transformação do próprio sujeito. Tal confere a este tipo de material um potencial e pertinência pedagógicos para o qual se pretende chamar a atenção com este trabalho.

É neste sentido que, se bem que o objecto de estudo é sugerido pela Geografia, já a abordagem que aqui se propõe remete para outro âmbito dos estudos sociais, mais precisamente para os estudos interculturais e para a educação intercultural, cuja aplicação à didáctica das línguas estrangeiras foi ganhando cada vez mais relevo, como

atestam as publicações aqui referidas e encontros científicos recentes²³. E porque a didáctica das línguas estrangeiras é também o âmbito de aplicação deste estudo, adopta-se aqui como referente o conceito de *competência intercultural* segundo Meyer (1991: 137) que a concebe como uma das subcompetências da competência linguística:

I define intercultural competence as follows. Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle crosscultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilising one's self-identity in the process of cross-cultural mediation, and of helping other people to stabilise their self-identity.

Desta formulação se parte aqui para justificar curricularmente a adopção da abordagem intercultural na aula de Espanhol LE e vincar o papel que a cultura de partida tem na relação que se estabelece com a cultura meta.

Relativamente à primeira destas questões, encontramos um reforço da mesma nos documentos que regem a prática pedagógica no contexto educativo português. Como salienta ROCHA (2010: 2), a competência intercultural está contemplada quer no *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas (QCER)*, da responsabilidade do Conselho da Europa, quer nos programas da disciplina. Segundo o *QCER*, a competência intercultural cultural inclui o seguinte:

- “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;

²³ Tal é por exemplo o caso do IV Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español – FIAPE – “La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas”, que teve lugar entre 18 e 20 de Abril, em Santiago de Compostela. Para mais informação sobre este evento consultar: <http://www.fiape.org/>.

- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

(Ministério da Educação / GAERI, 2001:151)

Observe-se, contudo, que no que se refere aos programas nacionais, tal abordagem ainda está restringida aos programas do Ensino Secundário²⁴, da responsabilidade do Ministério da Educação e da autoria de Fernández (2001 e 2002: 4), onde, no âmbito dos objectivos programáticos se diz os seguinte:

O contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. É ainda de salientar que os objectivos 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.

(Fernández, 2001 e 2002: 4)

Relativamente ao papel da cultura de partida - o segundo aspecto sublinhado anteriormente e tema central de Rocha (2010)²⁵ -, é importante vincá-lo, na medida em que nele reside a singularidade da abordagem intercultural, face a abordagens semelhantes como a multicultural. Uma abordagem intercultural não se esgota no contacto com a cultura meta, nem na receptividade à mesma; não se confunde com uma perspectiva contrastiva, nem se perverte numa caricatura de si própria orientando-se para a cultura meta no sentido de a idealizar. A abordagem intercultural pressupõe um reajuste identitário em função do modo como a cultura do outro interage com a do próprio. O papel dessa cultura de partida parece particularmente significativo quando, apesar de uma forte proximidade geográfica, linguística e histórica - como acontece no caso português e espanhol - a distância e o desconhecimento são causa e resultado de

²⁴ Os programas de Espanhol do Ensino Básico (nível de iniciação), da responsabilidade do Departamento da Educação Básica (1997), e os novos programas do Ensino Básico (nível de continuação), da autoria de Fialho & Montes (2008), não assumem explicitamente uma perspectiva intercultural.

²⁵ Diz Rocha (2010: ii): "a investigação em causa parte da pergunta *“Poderá o contacto com a própria realidade sociocultural dos alunos ser o ponto de partida para introduzir uma perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira?”* para concluir, através do trabalho realizado com os alunos, que essa será uma sequência bem-sucedida para levar a cabo as aprendizagens interculturais."

preconceitos. Se bem que aqui se defende que é sobretudo a forma como se trabalha a cultura de partida que determina que esta possa funcionar tanto como entrave ou alicerce na implementação da abordagem intercultural, coloca-se igualmente a hipótese de que determinadas situações de contacto cultural são território mais resistente a este tipo de abordagem e, portanto, mais carentes da mesma, tal como parece ser o caso da relação que os portugueses estabelecem com a cultura espanhola. Embora esse não seja o foco deste estudo, ele é o seu pano de fundo e parece ser importante vincar aqui que, não obstante a vertente intercultural estar em voga entre os estudos de ELE, tal situação coexiste com a escassez de estudos deste tipo orientados para o contexto do ensino-aprendizagem do Espanhol em Portugal. Com efeito, os estudos que conheço neste domínio específico resumem-se a Ponce de León (2006) e Rocha (2010), não obstante a existência de mais estudos que desde outras perspectivas que não a intercultural incidem sobre o tratamento dos conteúdos culturais na aula de ELE em Portugal, como é o caso de Serrano (2009).

Para além das dificuldades intrínsecas ao *choque cultural*²⁶, o tipo de abordagem que aqui se propõe, levanta outros problemas, na sua maioria já apontados pelos autores que se debruçaram sobre a mesma. Seguidamente, tratar-se-á de identificar e comentar esses problemas para, posteriormente, apresentar propostas metodológicas concretas em função dos mesmos. Começarei por equacionar os inerentes às próprias noções basilares de cultura-meta e de cultura de partida. Tais conceitos são em rigor um exercício teórico, pois pressupõem uma generalização sobre traços identitários reais e individuais. Num contexto em que se define como cultura-meta a cultura espanhola²⁷ e como cultura de partida a portuguesa, devemos ter presente que expressões como "os espanhóis" e "os portugueses" só aparentemente são abrangentes; na verdade, são generalizações e, portanto, redutoras, pois não são capazes de traduzir a diversidade de *cada* português e

²⁶ A definição que aqui se adopta é a de Oliveras (2000: 57): "Cuando una persona entra en contacto por primera vez con una nueva cultura se produce el choque cultural (...). Hay aspectos de esa nueva cultura que sorprenden positivamente y otros negativamente. Esta visión puede o no modificarse a medida que se va conociendo y, por tanto, profundizando más en ese nuevo mundo al que se ha accedido. A algunos les será más fácil adaptarse que a otros dependiendo de su propio contexto cultural, de su experiencia previa o de su propia personalidad."

²⁷ Sem descurar que a aproximação cultural ao mapa do Espanhol não se confina ao mapa de Espanha, opta-se aqui por esta orientação, na convicção de que, por razões não estritamente linguísticas, na situação concreta de aprendizagem do Espanhol em Portugal, as representações de Espanha carecem de tratamento prioritário e assumem, por razões que não estritamente linguísticas, uma importância predominante nesse processo.

de cada espanhol, nem conseguem reunir num só conceito traços partilhados por *todos* os aludidos - são no fundo uma miragem para a qual o professor de ELE deve alertar os seus alunos. Ponce de León (2006: 253) refere esta questão descrevendo-a em termos de *artificialidade* e relacionando-a com o que Lyons (1993: 20-22), no âmbito linguístico, chama de *ficção da homogeneidade*. Acrescente-se ainda que, quando a identidade colectiva se sobrepõe ao conceito de nação (como aqui acontece), ela reveste-se de complexidades e contradições que podem conformar também os sentimentos de cada indivíduo em relação a essa construção colectiva, como ilustrou Vázquez Montalbán (2000: 8) numa breve passagem de *El hombre de mi vida* seguidamente transcrita.

- (...) ¿Quién es Cataluña? Una entidad geográfica, administrativa, emblemática, simbólica...
- Nacional. Cataluña es una nación.
- No lo pongo en duda. Un sujeto colectivo y virtual. Usted también es una nación. Todos son una nación. Lo que tengo muy claro es que yo no soy una nación. Bastante me cuesta ser un individuo y no confío en los pueblos. Los individuos pueden tener compasión, los pueblos no. Ser una nación me complicaría demasiado la vida pero adoro las naciones de los otros.

O conceito de nação, não é de todo um conceito pacífico (e muitas vezes literalmente), pois, ao mesmo tempo que inclui uns, exclui outros e tanto a exclusão como a inclusão podem ser formas de imposição, ou seja de violência e conflito. Se tal é uma questão a equacionar sempre e em todos os casos, é particularmente pertinente em casos como o de Espanha, onde a questão da identidade nacional é motivo de tensão e dissensão, à qual não é alheia a questão linguística, conforme tem demonstrado Valle (2002 e 2007), desmontando estratégias de política linguística subjacentes à aplicação à língua espanhola de expressões como "lengua de encuentro, lengua global, lengua total", etc., que são também elas abstracções.

Perante o impasse metodológico que a desconstrução dos conceitos em foco poderia supor, parece-me útil a proposta pragmática de Ponce de León (2006: 253) no sentido de adopção de uma norma cultural, à semelhança do que é feito, relativamente aos conteúdos estritamente linguísticos, pela adopção de uma norma linguística: “en consecuencia, así como la norma lingüística, en la enseñanza de una lengua constituye un instrumento altamente útil, también el docente debe establecer o determinar una norma cultural que sirva como referencia en la clase de español como lengua extranjera.” Algo semelhante é o que propõe Estébanez (1981: 19) quando transpõe

para o campo dos mapas mentais as dificuldades em conciliar traços idiossincrásicos e traços partilhados num registo que se supõe subjectivo e, portanto, único. O que o geógrafo espanhol propõe nestes casos é a construção de um modelo que se assume como uma simplificação.

Admitidos estos supuestos, si se consigue medir la imagen y elaborar el *mapa mental de un conjunto* de personas con un flujo de información semejantes y con características socioeconómicas y de edad afines, este *mapa mental puede considerarse* como un modelo, es decir, una realidad simplificada, admitida y compartida por ese grupo.

(Estébanez, 1981: 19)

O mesmo autor adverte no entanto para os perigos destas construções, salientando a sua permeabilidade à manipulação: tanto podem resultar da absorção de uma cultura dominante difundida de forma intencional por um grupo dominante, como ser eles próprios aquilo que Jones designa como *myth maps*: "mapas mentales elaborados a expensas de una información falsa y sesgada que intenta producir unos efectos deseados por un grupo dominante" (Jones, 1978: 89 *apud* Estébanez 1981: 19).

Outra situação que pode constituir um problema aquando da implementação da abordagem intercultural em contexto didáctico é a idealização do agente educativo, para a qual, baseando-se em Esteve (1997: 85-90), alerta Ponce de León (2006: 250): "este hecho provoca, en palabras de Esteve, una 'crisis de identidad profesional' debido a un acentuado desajuste entre el «yo ideal» en el que se les ha formado y el «yo real» que aparece en sus primeras reflexiones sobre la práctica de enseñanza" (1997: 85-86)". Ponce de León sugere como atenuante uma abordagem realista da formação de professores, que tenha em conta as eventuais fragilidades dos formandos no plano do desenvolvimento intercultural. Para essas fragilidades adverte também Rocha (2010: 29), relacionando esta questão com os níveis de desempenho intercultural estabelecidos por Meyer (1991: 141-144), tal como aliás faz também Ponce de León (2006: 250).

Monocultural level	“ The learner uses behavioural schemes and demonstrates ways of thinking which are merely adequate for his own culture, and he does so in situations which demand cross-cultural activity and understanding. The learner’s concepts relating to foreign cultures are stereotyped, cliché-ridden and ethnocentric.
--------------------	---

	Problems arising in interaction are solved in ways adequate among fellow countrymen and women, not in intercultural situations.”
Intercultural level	“The learner is able to explain cultural differences between his own and the foreign cultures because he can make use of information he has acquired concerning his and the foreign countries, or because he is able to ask for information in relation to cross-cultural differences. The information he has may be of historical, sociological, psychological or economic nature, etc. Putting it metaphorically, one could say that the learner stands between two cultures”.
Trasncultural level	The learner is able to evaluate intercultural differences and to solve intercultural problems by appeal to principles of international co-operation and the communication which give each culture its proper right and which allow the learner to develop his own identity <i>in the light of</i> cross-cultural understanding. He is able to negotiate meaning where negotiation is possible. Speaking metaphorically, one can say that the learner stands above both his own and the foreign culture, but it should be clear that this does not mean a “cosmopolitan neglect” of his own culture”.

Se é verdade que um professor forma os seus alunos para o mais alto nível de desempenho (o *transcultural*, na terminologia de Meyer), também é verdade que o próprio docente nem sempre se situa neste patamar. Ignorar esta situação durante a formação inicial de professores leva a que essa mesma formação salte etapas e se torne deficitária negligenciando os recursos necessários ao formando para alcançar o patamar desejado e, conseqüentemente, acabe por conduzir à frustração - do próprio agente educativo como refere Ponce de León (2006: 251) e/ou do resultado esperado. Sendo lógico depositar expectativas na formação de professores - como, aliás, fazem pertinentemente estes autores -, também há que ter cuidado, contudo, para não criar um ciclo vicioso e viciado cometendo o mesmo erro para o qual se tem vindo a alertar, idealizando essa formação, o nível de desenvolvimento intercultural dos agentes educativos por detrás dela e a própria formação dos mesmos. Devemos ter presente que, segundo Peres (2006:123-124), só nos anos 90 é que a relação educação-cultura atinge a etapa do interculturalismo. Decorridos pouco mais de vinte anos, ainda é cedo para que haja entre os actualmente envolvidos na formação inicial de professores um grande número de agentes educativos que tenham eles próprios beneficiado desse ambiente de

formação intercultural²⁸. Tendo em conta o anteriormente exposto, deve considerar-se aqui a possibilidade de que enquanto professores de ELE, ao levarmos para a sala de aula a proposta que aqui se apresenta, podemos nós próprios perverter o seu sentido. Sem o devido suporte teórico, sem os pré-requisitos básicos em termos de competência intercultural e sem o suficiente exercício autocrítico defendido por Rocha (2010: 29), nós professores, poderemos, como alertam vários autores e usando as palavras de Ponce de León (2006: 254) actuar de forma contraproducente acabando por "consolidar la imagen tópica de lo español".

Finalmente, refira-se uma situação de índole mais prática que se prende com um pré-requisito fundamental para que os alunos possam realizar a tarefa sem quaisquer instruções, "a não ser a indicação do título e do material a utilizar" tal como defende Garcia (1990: 281): ou seja, estar familiarizado com o conceito de *mapa mental*. Efectivamente, o que defende Garcia é importante para tentar, tanto quanto possível, não condicionar o aluno; mas se tal é, de forma geral, exequível com alunos do ensino superior e, particularmente, com alunos de um curso de Geografia, tratando-se de alunos de Espanhol do ensino não superior, o mesmo será tanto mais difícil quanto mais baixo for o nível de escolaridade daqueles²⁹, pelo que haverá que encontrar outras estratégias para conseguir a compreensão da tarefa sem comprometer a mesma - de tal se tratará adiante.

Atingido este ponto, cumpre agora reflectir sobre a vertente mais concreta da implementação desta proposta. Em primeiro lugar há que reflectir sobre quando a implementar, pois dependendo do calendário e do nível definidos, os objectivos variarão. Se levada a cabo no início do ano e em níveis de iniciação, esta actividade serve essencialmente propósitos de diagnóstico do choque cultural, limitando-se - no que toca à articulação com as destrezas linguísticas em sentido estrito - à pratica das destrezas de compreensão; se aplicada em fases posteriores e/ou níveis mais avançados, no decurso de um processo de educação para a interculturalidade, servirá para aferição

²⁸ Não foi possível, no âmbito desta comunicação, aferir a presença da abordagem intercultural na oferta formativa de nível superior em didáctica do Espanhol. Para melhor avaliar as expectativas depositadas na formação inicial de professores, tal matéria mereceria por si só outro estudo.

²⁹ Baseio-me na minha experiência como docente de Espanhol: desde 2002 que aplico esta proposta e só este ano lectivo em (2010/2011) tive a percepção do reconhecimento desse conceito por parte dos alunos, a partir dos conteúdos leccionados na disciplina de Geografia.

das aprendizagens realizadas, tanto no plano cultural como linguístico, tanto no plano da compreensão como da expressão.

No que toca ao modo de implementação, entre as questões a equacionar, destaca-se o já referido problema das instruções. Do que já foi dito, se conclui que a ausência de referentes não pode ser suprida pela disponibilização de modelos/exemplos para explicar o que se propõe. Tal condicionaria a subjectividade e espontaneidade necessárias nesta actividade, levando o aluno a realizar a tarefa em função do que pensa corresponder às expectativas do professor. Pelas mesmas razões, é importante assegurar que durante todo o processo os alunos não trocam impressões sobre a actividade proposta, no sentido de evitar uma tentativa de conformidade com as representações do grupo-turma em que se inserem. Para garantir o entendimento da tarefa, o professor poderá, contudo, recorrer à definição de mapa mental, vincando o seu carácter subjectivo, espontâneo e pouco convencional.

Associada à inibição resultante do desconhecimento do conceito de *mapa mental* está também frequentemente a inibição que deriva do desconhecimento do próprio território/cultura sobre o qual o aluno se debruça. Para prevenir um bloqueio, pode ser levada a cabo uma actividade preparatória, solicitando em primeiro lugar um mapa mental de Portugal ou do respectivo país de origem, no caso de haver no grupo alunos de outras nacionalidades. Desta forma, leva-se o aluno a partir da sua própria cultura para a cultura-meta, como propõe em termos gerais Ponce de León (2006: 252), no que é seguido por Rocha (2010: 17-19), que adopta como referência a proposta de sequenciação de actividades do primeiro:

- 1) reflexión del alumno sobre su propia conducta cultural, a través de diferentes actividades significativas;
- 2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes materiales que proporcionen *input*;
- 3) puesta en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta

(Ponce de León, 2006: 252)

Tal proposta não vai no sentido de reforçar o apego aos seus traços identitários, mas antes, como explica no mesmo lugar Ponce de León, no sentido de relativizar os seus próprios comportamentos culturais e prevenir que estes constituam um obstáculo ao

relacionamento intercultural. Como seguidamente se verá, tal é também o princípio que rege a proposta aqui apresentada, partindo de uma realidade suficientemente conhecida dos alunos como para distinguir entre estereótipo e realidade e questionar, numa fase posterior, as visões que alimentam de si próprios.

Assim sendo, após a realização dos primeiros mapas sobre a cultura de partida, sugere-se a reflexão sobre o que neles há de aspectos partilhados e de traços singulares, bem como sobre os pontos de contacto e afastamento entre a percepção que o aluno revela do colectivo, por um lado, e de si próprio, por outro. Assim, é provável que, por exemplo, surja a percepção de que portugueses são tristes e gostam de Fado, mas que poucos alunos se revejam nesses mesmos traços.

Também nesta fase de tratamento de dados é importante não oferecer "modelos de correcção". Em primeiro lugar, porque a *correção* é um conceito aqui inaplicável: não há resultados certos e errados neste tipo de actividade. Em segundo lugar, porque a maioria dos mapas mentais que aparecem em manuais escolares e outros recursos didácticos, de uma forma geral, são profundamente estereotipados e, nesse sentido, ao invés de ampliarem a bagagem cultural do aluno, reduzem-na porque homogeneizam a cultura-meta através de estratégias de folclorização já identificadas por González Casado (2002) e a que não escapam mesmo os mais sóbrios deste mapas, conforme se ilustra a título exemplificativo na Figura 4.

Figura 4



Para além de não haver resultados correctos, também não há resultados isentos e, portanto, os modelos seriam uma forma de manipulação. Entre os lugares comuns dos mapas mentais presentes nos manuais de Espanhol, estão símbolos de uma Espanha cultural e turística promovida pelas instituições e grupos económicos desses sectores. O terrorismo basco, por exemplo, funciona como uma das imagens mais marcantes para o exterior, mas nenhum manual o foca, seja por opção ideológica ou por interesse económico. Outras opções ideológicas e outros interesses estariam naturalmente por trás dos mapas que não o omitissem. Mesmo que, em lugar de um mapa mental, optemos por um mapa convencional em termos geográficos, a isenção continua a não existir, pois, o facto de os seus contornos não questionarem a inclusão das nações históricas é um sinal de parcialidade com a visão oficial. Apresentam ainda a desvantagem acrescida de que o recurso a este tipo de mapas não seria coerente, já que a actividade que aqui se propõe não está orientada prioritariamente ao conhecimento da geografia espanhola de um ponto de vista objectivo, mas sim à reflexão sobre representações subjectivas de um dado território e da cultura ou culturas a ele associadas.

Finalmente, a reflexão a promover não pode assentar na censura aos estereótipos que afloram no *corpus* de mapas produzidos em aula e/ou na proposta de visões alternativas a uma visão dominante; deve sim, focar esses estereótipos sem reprimir ou julgar, conforme defende Ponce de León (2006: 253). Há que criar as condições para que os alunos tomem consciência da diferença entre estereótipos e realidade, e favorecer essa consciência nos alunos. Uma das formas de o conseguir poderá passar pela retoma da actividade noutra fase do processo de aprendizagem, em que o aluno já poderá integrar de forma significativa a aprendizagem sobre a cultura-meta, fazendo com que o diagnóstico se transforme numa avaliação sumativa das aprendizagens e do próprio processo de ensino, já que permitem verificar em que medida e de que modo as representações da cultura-meta foram sendo trabalhadas ao longo do ano: relativizando-as e combatendo enfoques estereotipados ou apresentando-as como absolutas e consolidando aqueles.

No termo deste trabalho, importa vincar que, com ele, se pretendeu reflectir sobre a aula de ELE como espaço privilegiado de convivência de diferentes representações culturais, ao mesmo tempo que, a partir de uma proposta concreta de intervenção didáctica, se procurou alertar para o risco de uma abordagem acrítica e alheia aos pressupostos teóricos da abordagem intercultural chegar mesmo a ser contraproducente, criando ou reforçando preconceitos culturais e convertendo o professor num instrumento de manipulação cultural. Tendo em conta o contexto do ensino do Espanhol em Portugal e os factores de índole não linguística que afectam historicamente a relação com a língua e a cultura metas, este é um trabalho para o qual importa mobilizar professores e alunos.

Bibliografía.

BOULDING, Kenneth (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

DAVEAU, Suzanne & SIRGADO, Carlos (1983). "Como se situam no mundo os alunos, ao saírem do ensino secundário", in *Finisterra* XVIII (36): 411-418.

ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, José (1981). *Problemas de interpretación y valoración de los mapas mentales*, in *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, 1: 15-40.

ESTEVE, José (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.

FEIJOO, Benito (1779[1728]). *Teatro Crítico Universal*, Tomo II. Madrid: por Joaquín Ibarra a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros.

GARCIA, João (1990). "O muro de Berlim: uma história ©moral de Geografia mental", in *Revista da Faculdade de Letras- Geografia*, I série, vol. VI. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto: 281-305.

GOULD, Peter & WHITE, Rodney (2002[1974]). *Mental Maps*. London: Routledge.

GONZÁLEZ CASADO, Pilar (2002). "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa", in *Forma, Formación de Formadores*, nº 4 – *Interculturalidad* Madrid: SGEL: 63-86.

JONES, Richard (1978). "Myth Maps and Migration in Venezuela", in *Economic Geography*, 54 (1): 75-91.

LYONS, John (1993). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.

- MEYER, Meinert (1991). "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". In Dieter Buttjes & Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD: 136-158.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GAERI (coord.) (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- PERES, Américo (2006). "Educação intercultural e formação de professores". in Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores: 120-132.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio (2006). "Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal", in Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores: 249-259.
- ROCHA, Hugo (2010). «A perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira». Tese de Mestrado. Departamento de Estudos Anglo-americanos e Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- OLIVERAS, Àngels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- SERRANO, Asunción (2009) "La imagen de España tras un curso de español", in *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del Español en Portugal*. Ministerio de Educación Secretaría General Técnica (Subdirección General de Documentación y Publicaciones). Edición electrónica disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf?documentId=0901e72b8082e4bc> (consultado por último en 29/05/2011)
- TOLMAN, Eduard (1948). "Cognitive maps in rats and men", in *The Psychological Review*, 55 (4): 189-208.
- VALLE, José del (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberomaerican.
- VALLE, José del & GABRIEL-STHEEMAN, Luis (2002). *The Battle Over Spanish Between 1800 and 2000: Language & Ideologies and Hispanic Intellectuals*. London & New York: Routledge.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel (2000). *El hombre de mi vida*. Barcelona: Planeta.