



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**A cultura na disciplina de Espanhol Língua-Cultura
Estrangeira: um estudo de caso didactográfico no
3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal**

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos
Básico e Secundário.

Ana Paula de Sousa Abreu

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MARÇO 2017



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**A cultura na disciplina de Espanhol Língua-Cultura
Estrangeira: um estudo de caso didactológico no
3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal**

Local de Estágio
**Escola Básica 2/3 e Secundária de Muralhas
do Minho (Valença)**

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos
Básico e Secundário.

Ana Paula de Sousa Abreu

Supervisão Científica
Professor Doutor Jacques Fernandes da Silva

Agradecimentos

Palavra de agradecimento à Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, em particular ao Senhor Coordenador do Curso de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol, Professor Doutor João Amadeu da Silva, e aos membros do Corpo Docente do referido Curso pela sua contribuição para o meu processo de formação científica e profissional.

Grato reconhecimento ao Senhor Professor Doutor Jacques Fernandes da Silva, Supervisor Científico do presente Relatório de Estágio, designadamente pela sua exigência de rigor e de inovação no plano científico, bem como pelas suas palavras de encorajamento quer no plano académico, quer no plano pessoal.

Agradecimento igualmente à Escola Básica 2/3 e Secundária de Muralhas do Minho (Valença), estabelecimento de ensino no qual se verificou a realização do meu Estágio, pelos recursos, mormente humanos, disponibilizados para a execução do meu percurso formativo de carácter propriamente profissional.

Amistoso agradecimento aos Alunos da turma do 9.º ano de escolaridade da mencionada Escola, na qual decorreu a minha prática de ensino supervisionada, pela sua colaboração.

Tendo trabalhado de modo perseverante para atingir o propósito de formação engenhado, sublinho a ideia de que não tracei este percurso sozinha, antes fui animada por aqueles que me amam e que apoiam a minha atitude desafiadora de enfrentar a vida...

Mais e boas pessoas deveriam figurar neste texto. A essas pessoas, agradeço-lhes com um cordial abraço.

O presente Relatório de Estágio dedico-o, com inteiro carinho aos meus filhos, fonte inesgotável de amor e entusiasmo, todos os dias!

Resumo

Posicionando-se no ponto de confluência da Didactologia das Línguas-Culturas, da Didática do Espanhol e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, o presente Relatório de Estágio, que emerge no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa, tem por propósito essencial – enquanto texto de índole dissertativa – proceder à reportação do estudo e da investigação respetiva sobre a abordagem educacional de carácter didactológico da problemática da (inter-)relação das componentes língua e cultura na disciplina de Espanhol Língua-Cultura Estrangeira, no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português. Tendo em consideração os referenciais científicos da Educação em e pelas Línguas-Culturas, o estudo constata que o princípio didactológico de consubstancialidade da língua e da cultura não é objeto de consideração nos registos didactográficos de suporte das práticas de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua-Cultura Estrangeira no contexto escolar português. Em resultado dessa constatação, o estudo, cuja execução tem por referência o quadro da prática de ensino supervisionada da componente disciplinar de Espanhol do Estágio da autora do presente documento dissertativo, prática de ensino essa que se verificou no ano escolar de 2013/2014, assenta, em termos de prioridade educacional, uma abordagem didactológica da problemática correspondente. A investigação objeto de reportação no presente Relatório de Estágio apresenta um projeto de conceção, construção e produção prototípicas de registos didactográficos de suporte de ensino-aprendizagem suscetíveis de proporcionar e evidenciar a relevância tanto declarativa como procedural do princípio didactológico de consubstancialidade das componentes do objeto língua-cultura na disciplina de Espanhol Língua-Cultura Estrangeira no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português. Os resultados globais do estudo em geral e da investigação respetiva em particular permitem avançar que a adoção dos referenciais didactológicos de consubstancialidade da língua e da cultura podem ser considerados em termos essenciais e operatórios no plano didactográfico do Espanhol Língua-Cultura Estrangeira no quadro da disciplina escolar correspondente no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.

Palavras-chave:

Didactologia das Línguas-Culturas, Didática do Espanhol, Espanhol Língua Estrangeira, cultura, língua-cultura

Abstract

The present Training Report is positioned at the point of confluence of Didactology of Languages-Cultures, of the Spanish Teaching and the corresponding Pedagogical-didactic supervision, which emerges under the Master in Teaching of Portuguese at the 3rd cycle of Basic Education and at the Secondary Education, and Spanish at the Basic and Secondary Education of the Faculty of Philosophy and Social Sciences of the Regional Centre of Braga of the Portuguese Catholic University. Its essential purpose, while an essay, is to report the study and respective research of the educational approach under a didactological point of view of the problem of (inter)relationship of language and culture components in the discipline of Spanish Foreign Language-Culture at the Portuguese 3rd Cycle of Basic Education. Taking into account the scientific referential systems on and by Languages-Cultures, this study finds that the didactological consubstantiality of the language and culture is not considered within the didactographic records that support the teaching-learning practices of Spanish Foreign Language-Culture in the Portuguese school context. As a result of this finding, this study, whose implementation has by framework the supervised teaching practice of Spanish as the disciplinary component of the training of the author of the present document, a teaching practice that took place in the school year 2013/2014, is based in terms of educational priority, a didactological approach of the corresponding problematic. The research whose results are described in this Training Report presents a project of conception, construction and production that is prototypical of dictatographical records supporting teaching-learning, which are capable to supply and show the relevance as much declarative as procedural of the didactological consubstantiality principle of the components of the object language-culture in the discipline Spanish Foreign Language-Culture under the Portuguese 3rd Cycle of Basic Education. The overall results of this study, in general, and the respective research results, in particular, allow to conclude that the adoption of the didactological referential system of consubstantiality of the language and culture can be considered in essential and operative terms in the didactographical plan of Spanish Language-Culture Foreign within the corresponding school discipline at the contemporary Portuguese 3rd Cycle of Basic Education.

Keywords:

Didactology of Language-Culture, Didactics of Spanish, Spanish Foreign Language, culture, language-culture

Índice

NOTA PRELIMINAR

Do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Espanhol	9
--	----------

INTRODUÇÃO

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: uma questão didactológica	17
--	-----------

CAPÍTULO 1

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: referenciais didactológicos	27
--	-----------

1.1. Da cultura na disciplina de língua(-cultura)	27
---	----

1.2. Da cultura na disciplina de língua(-cultura) estrangeira	36
---	----

1.3. Da cultura na disciplina de Espanhol Língua(-Cultura) Estrangeira	49
--	----

CAPÍTULO 2

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: uma investigação didactológica	73
---	-----------

2.1. Dos referenciais epistemológicos da investigação didactológica	73
---	----

2.2. Dos contextos educacional, educativo e escolar da investigação didactológica	80
---	----

2.3. Dos design e roteiro da investigação didactológica	100
---	-----

CAPÍTULO 3

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: um estudo de caso didactológico	105
--	------------

3.1. Da configuração didactográfica incompleta da cultura na disciplina de Espanhol	106
---	-----

3.2. Da configuração didactográfica impleta da cultura na disciplina de Espanhol	119
--	-----

3.3. Da configuração didactográfica completa da cultura na disciplina de Espanhol	153
---	-----

CONCLUSÃO

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: uma proposta didactológica	219
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

225

NOTA PRELIMINAR

Do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Espanhol¹

A iniciação e a conclusão do processo de produção do presente Relatório de Estágio (doravante designado pelo acrónimo RE) verificaram-se em dezembro de 2014 e setembro de 2015, respetivamente, no âmbito do Centro Regional de Braga (CRB) da Universidade Católica Portuguesa (UCP), situação essa que impõe o esclarecimento seguinte: apesar de se ter iniciado no último mês do ano civil 2014 em sede da Faculdade de Filosofia do CRB da UCP, a entrega formal deste RE ocorreu no nono mês do ano civil 2015 em sede da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FFCS) do CRB da UCP, uma vez que a instituição de facto, a partir de 1 de junho de 2015, desta última Faculdade determinou a cessação da vigência formal da coexistência autónoma da Faculdade de Filosofia de Braga e da Faculdade de Ciências Sociais até então instituídas no CRB da UCP.²

Tendo em consideração as disposições tanto do «Regulamento Geral dos Cursos de Mestrado (2.º Ciclo – Bolonha)» da Faculdade de Filosofia do CRB da UCP³ como do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade acima referida⁴ e pelo facto de esses textos regulamentares se inscreverem no âmbito normativo mais alargado do Sistema Educativo português, mais especificamente no quadro geral do paradigma normativo dos «Graus académicos e diplomas do ensino superior» – v. Decreto-Lei n.º 74/2006 (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES], 2006) – e no quadro

¹ A presente *Nota preliminar* tem por propósito nuclear precisar em termos científicos e institucionais o conceito de *Relatório de Estágio* no âmbito dos quadros normativos e regulamentares de carácter nacional e institucional – neste último caso, de modo quer específico, quer particular – do *Mestrado em Ensino* no qual se inscreve este documento de índole dissertativa.

² V. <http://ffcs.braga-ucp.com/index.php/historia>. Tendo em consideração o exposto no quadro da presente *Nota preliminar*, não se procede à apresentação de informações subsidiárias referentes ao facto de determinados documentos indicados neste texto relevarem dos períodos anterior ou posterior à data a partir da qual se verificou a instituição de facto da FFCS do CRB da UCP, desde que a vigência dos documentos ao referido período anterior não tenha sido objeto de cessação e, por conseguinte, as matérias em concreto respetivas tenham transitado para o dispositivo normativo (*lato sensu*) da FFCS.

³ V. <http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/RGMes.pdf>.

⁴ V. http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/Regulamento_estagio_relatorio_MEPE.pdf.

específico do «Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário» – v. Decreto-Lei n.º 43/2007 (MCTES, 2007) –, importa referir que o RE se inscreve num curso que atribui o *grau de mestre*, sendo que este último «é conferido aos que demonstrem (...) [p]ossuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: (...) [s]ustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1.º ciclo, os desenvolva e aprofunde» e «[p]ermitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em **contexto de investigação**^[5]» (MCTES, 2006: 2246), razão pela qual, mormente em termos regulamentares mais precisos, a Faculdade acima referida determina e explicita que o RE «é **um documento de natureza científica**^[6] que atesta as competências teóricas, metodológicas, pedagógicas e didáticas do estagiário, exigidas para a docência (...) [neste caso] de Espanhol»⁷.

Acresce sublinhar que o referido diploma normativo nacional, que determina a instauração do *grau de mestre*, impõe que, no plano das competências a serem evidenciadas para a obtenção do grau académico em causa, os candidatos devem não apenas «[s]aber aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo», mas também demonstrar «[c]apacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem» (MCTES, 2006: 2246).

O conjunto dessas disposições gerais é objeto de consideração específica nos textos regulamentares adotados pela FFCS acima indicados, na medida em que as disposições correspondentes indicam expressamente que o RE «[t]em como objeto de estudo um tema ou problema identificado pelo estagiário no contexto da lecionação realizada na sua turma de Estágio» e, por conseguinte, deve «possibilit[ar] a intervenção pedagógica e didática sobre o referido contexto, de modo a demonstrar o seu contributo para um melhor domínio (ou solução) conceptual e prático do referido tema ou problema»⁸.

Mais, pelo facto de o referido diploma normativo de âmbito nacional referir que os candidatos ao *grau de mestre* devem «[s]er capazes de comunicar as suas conclusões, e os

⁵ Sublinhado nosso.

⁶ Sublinhado nosso.

⁷ V. http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/Regulamento_estagio_relatorio_MEPE.pdf (p. 5: II, 1.).

⁸ V. http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/Regulamento_estagio_relatorio_MEPE.pdf (p. 5: II, 1.).

conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades» (MCTS, 2006: 2246), o presente RE não pode deixar de atender à determinação segundo a qual «[o] processo didático de transformação dos discursos *sem* orientação científica em discursos *com* orientação científica (...) é um processo que assume um carácter não de tipo sequencial linear, mas antes de índole sequencial recursiva» (Gonçalves & Silva, 2012: 227). Por conseguinte, esse processo deve permitir produzir «des énoncés ou des textes succincts, précis, explicites, complexes, structurés, objectifs, mis à distance, non émotionnels, non ambigus...» (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer, 2010: 19), até porque a dimensão das competências de comunicação da informação, do conhecimento e do saber por parte dos candidatos ao *grau de mestre* a especialistas é objeto de consideração relevante nos textos regulamentares da FFCS acima indicada.

Inscritas num documento, que tem por título «Grelha para a avaliação das Provas Públicas de Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário»⁹, da referida Faculdade, essas disposições implicam que, no âmbito das referidas Provas Públicas, o candidato, considere duas dimensões estruturantes do processo correspondente: por um lado, mais especificamente no plano da *exposição inicial*, para que lhe seja possível posicionar-se não apenas no nível classificativo de *Bom*¹⁰, para a qual deve evidenciar uma «apresentação inicial do Relatório (...) manifestamente bem estruturada e esclarecida, com todos os elementos adequados e relevantes face ao assunto do Relatório», mas também, e de modo preferencial, nos níveis classificativos de *Muito Bom* ou *Excelente*, o candidato deve assegurar que essa apresentação manifeste marcas acrescidas e crescentes de índole «inovadora e criativa»; por outro lado, mais concretamente concretamente no plano da *discussão* no quadro da arguição académica, para que lhe seja possível alcançar, pelo menos, uma classificação correspondente ao nível de *Bom*, para o qual deve demonstrar

⁹ Embora o documento em causa não se encontre acessível em linha, mormente até à data de conclusão da produção escrita do presente RE, o mesmo pode ser objeto de consulta, em suporte papel, nos Serviços de Secretaria da FFCS. Os extratos do documento aqui reproduzidos não se encontram referenciados em termos bibliográficos (*sticto sensu*), uma vez que o texto correspondente assume a configuração de uma peça documental fisicamente autónoma.

¹⁰ De acordo com as disposições do Decreto-Lei n.º 42/2005, documento legal esse no qual se encontram registados os «Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior» (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005), o «Regulamento Geral dos Cursos de Mestrado (2.º Ciclo – Bolonha)» da FFCS do CRB da UCP determina que às classes qualitativas designadas através das menções de *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente* correspondem os intervalos 10-13, 14-15, 16-17 e 18-20, respetivamente, da escala numérica inteira de 0 a 20 valores – v. <http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/RGMes.pdf> (p. 14: Artigo 29.º, n.º 3).

«capacidade argumentativa, respondendo com indubitável consistência, pertinência, segurança e convicção à arguição» e «sentido de responsabilidade e de consciência dos valores implicados nas atividades científicas e pedagógicas realizadas», e até mesmo almejar os níveis classificativos de *Muito Bom* ou *Excelente*, o candidato não pode deixar de demonstrar que essa manifestação de capacidade argumentativa deve evidenciar um reforço sustentado das capacidades de «estruturar o discurso com evidências de autonomia argumentativa» e «desenvolver as respostas à arguição de modo criativo, fundamentado e com sistemática autonomia argumentativa», respetivamente.

Tendo em consideração as disposições inscritas no referido diploma normativo de âmbito nacional, em particular a que determina que os candidatos ao *grau de mestre* devem demonstrar «[c]ompetências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo» (MCTS, 2006: 2246), o presente RE observa de modo específico essa disposição, porquanto convoca de modo não apenas associado, mas também conjugado os referenciais da Didactologia das Línguas-Culturas¹¹ e da Supervisão Pedagógico-didática¹² correspondente.

Pelo facto de o conjunto dos referenciais educacionais de carácter normativo de âmbito tanto nacional como institucional, tanto específicos como particulares, anteriormente inscritos no texto presente, este RE assume, nas suas dimensões substantiva e formal, a configuração de um estudo de índole dissertativa, porquanto a componente relativa à *prática de ensino* disciplinarmente marcada é objeto de uma reportação quer narrativa,

¹¹ No quadro desta *Nota preliminar*, importa referir – de modo sucinto – que a *Didactologia das Línguas-Culturas* é a «discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures» (Galissou, 1999c: 118); nas secções 2.1. e 2.2. do Capítulo 2 do presente RE, procede-se a uma abordagem concetual mais específica e detalhada do domínio disciplinar em causa.

¹² Numa ótica de ponto de partida de carácter embrionário, importa referir que no domínio da Educação, o termo *supervisão* corresponde no plano conceitual ao «[e]nsemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelles, et on décide des opérations à entreprendre (planification, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité» (Legendre, 1988 [1993: 1207]); nessa perspetiva, a «supervision est dite 'pédagogique' si elle comporte une dimension de formation», ou seja, «[l]orsqu'une activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée, on peut la qualifier d'activité pédagogique» (Bujold, 2002: 10). No âmbito de uma visão de ordem mais didactológica, considera-se que é «en menant de pair la formation à l'enseignement par la recherche et à la recherche par l'enseignement», isto é, «en mélangeant les genres et les niveaux (pratique et théorique)» e «[en] faisant de la formation à la discipline une formation à l'enseignement et à la recherche» (Galissou, 1990: 28); tendo em consideração que a *supervisão pedagógica* não pode abdicar da sua dimensão didática, no quadro deste RE, verifica-se a inclusão nessa unidade terminológica do adjetivo *didático*, assumindo então essa unidade terminológica a designação de *supervisão pedagógico-didática*, sendo que a explicitação conceitual dessa designação consta – de modo concentrado – na secção que tem por título *Introdução* e – de modo descontinuado mas crescente – nos conjuntos capitulares restantes do presente RE.

quer descritiva de índole científica, mormente no plano verbal escrito correspondente, configuração essa que, por conseguinte, não pode deixar de ser circunstanciada e proceder à indicação das ações desenvolvidas, sendo que o modo prioritariamente recursivo da composição textual e discursiva respetiva salvaguarda, contudo, o acesso à sequencialidade das ações de investigação em causa.¹³

Tendo em consideração os referenciais não apenas normativos, mas também científicos acima indicados, no presente RE consta a reportação de uma investigação didactológica que se inscreve no âmbito de um *Mestrado em Ensino de...*, razão pela qual essa investigação não pode abdicar de considerar que, no plano da Supervisão Pedagógico-didática correspondente,

[I]e but ultime que d[oit] poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'autosupervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique (Bouchamma, 2004: 1),

perspetiva essa que configura a *autoformação em exercício* do docente como uma *prática de ensino* que atende à conceção de que «[l'] autosupervision a pour but d'améliorer sa pratique éducative, mesurer l'écart entre ce que je fais et ce que je devrais faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins», sendo que «[p]our être efficace l'autosupervision se limitera aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignant a un bon pouvoir d'action», ou seja, «il s'agit d'un modèle qui vise l'atteinte de l'autonomie de l'enseignant» e, por conseguinte, «[d]ans un tel processus, l'enseignant doit démontrer sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des conclusions de la recherche en enseignement» (Bouchamma, 2004: 3).

A conceção de *autoformação em exercício* do docente acima referida, pelo facto de se inscrever de modo particular no espaço e no tempo de uma disciplina escolar específica, ou seja, no caso aqui em apreço, a disciplina de *Espanhol (como) Língua Estrangeira* (termo este a seguir designado pelo acrónimo ELE), não pode abdicar, por um lado, de assentar numa investigação de carácter prioritariamente didactológico, designadamente por esta última se ter verificado no quadro da *prática de ensino supervisionada* da autora do presente RE, enquanto *docente estagiária*, e, por outro lado, não poder abster-se de

¹³ A configuração essencial, estrutural, funcional e teleológica do presente RE obedece ao modelo concetual conjuntamente avançado pelo Doutor Jacques da Silva e pela Doutora Marlène da Silva e Silva no quadro do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade anteriormente identificada no âmbito do texto da presente *Nota preliminar*.

recorrer a uma perspetiva de ordem subsidiária de autosupervisão pedagógico-didática de índole autónoma e, por conseguinte, (autor)reflexiva, embora o carácter reflexivo dessa autosupervisão pedagógico-didática procure emergir não como uma visão e um posicionamento de natureza intuitiva, mas antes – isto é, de modo não apenas preferencial, mas também epistemologicamente incontornável – como uma investigação profissional científica e tecnicamente fundamentada, mormente no quadro da disciplina escolar que, no âmbito do Sistema Educativo português contemporâneo, é identificada pelo termo *Espanhol*¹⁴.

A adoção dos referenciais tanto normativos como científicos acima indicados, conduzem à perspetiva de que os atos profissionais da docência em geral e de ensino em particular não podem deixar de atender de modo sistémico à conceção educacional segundo a qual

[o] **professor profissional**^[15] – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua (Roldão, 2007: 101-102),

ou seja,

[a]prende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares* (Roldão, 2005, citada por Roldão, 2007: 102).

Face ao exposto, e por referência à *prática de ensino supervisionada* da autora do presente RE, mormente na sua qualidade de *docente estagiária*, a problemática da investigação deste estudo dissertativo inscreve-se e desenvolve-se não apenas no ponto de confluência, mas também – e sobretudo – no plano extensivo e intensivo de conjugação de carácter estratégico, nas suas dimensões essencial, estrutural, funcional e teleológica, dos domínios disciplinares da Didactologia das Línguas-Culturas, da Didática do Espanhol¹⁶ e

¹⁴ Na secção 2.2. do Capítulo 2 deste RE, procede-se a uma abordagem mais detalhada da problemática concetual da disciplina escolar em causa e da designação institucional respetiva no âmbito do Sistema Escolar português.

¹⁵ Sublinhado nosso.

¹⁶ No âmbito do dispositivo universitário português, a *Didática do Espanhol* – e/ou *Metodologia do Ensino do Espanhol* –, é uma área disciplinar que procura – *grosso modo* – proceder à descrição, à

da Supervisão Pedagógica-didática¹⁷.

experimentação e à orientação dos processos de ensino e aprendizagem do *Espanhol (como) Língua Estrangeira*, pese embora o facto de a sua delimitação dominial ainda não ser objeto de um entendimento amplamente convergente, porquanto essa área disciplinar se posiciona, de acordo com as conceções dos investigadores respetivos entre dois polos: um que considera que «[l]a didáctica del español (...) no puede llevarse a cabo eficazmente sin existir con anterioridade una base teórica sólida mediante la cual se pueda proceder a su enseñanza y aprendizaje», sendo que «[e]sta base teórica debe estar fundamentada en tres importantes pilares que conforman las disciplinas implicadas en la actividad: la Filología española, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje» (Lineros Quintero, 2005: s.p.) e outro que entende que «la didáctica del español (...) se ubica dentro de la didáctica de lenguas» (Cano Ruiz, 2015: s.p.). Pela sua complexidade e relevancia, a problemática conceitual referente à configuração disciplinar da *Didáctica do Espanhol (como) Língua Estrangeira* é objeto de abordagem mais precisa na secção 2.2. do Capítulo 2 deste RE.

¹⁷ No âmbito da Educação em Portugal, mais concretamente a partir da década de 80 do século XX, o termo *Supervisão Pedagógica* tem por áreas de referência genéricas privilegiadas o *ensino* e a *formação em ensino* das disciplinas escolares (Alarcão & Tavares, 1987 [2003]).

INTRODUÇÃO

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: uma questão didactológica

Inscrito no quadro do processo de ensino-aprendizagem do *Espanhol Língua-Cultura Estrangeira* – termo este de ora em diante designado pelo acrónimo ELCE –¹⁸ no 3.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar contemporâneo em Portugal, o estudo objeto de reportação no presente RE tem por propósito nuclear proceder tanto à apresentação como à explicitação de uma investigação de índole prioritariamente didactológica sobre a problemática de ordem didática¹⁹ da conceção de *cultura*²⁰ no âmbito da disciplina escolar correspondente, problemática central essa que, no plano educacional, não pode ser dissociada da questão relativa à configuração relacional das componentes *língua e cultura* nessa mesma disciplina escolar.

Embora tenha emergido no decurso da *prática de ensino supervisionada* da autora do presente RE, prática de ensino essa inscrita no curso de Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da então Faculdade de Filosofia do CRB da UCP e realizada, durante o ano letivo de 2013/2014, numa turma do 9.º ano de escolaridade, no quadro da disciplina

¹⁸ No presente RE, constata-se a coexistência dos termos *língua e língua-cultura*, uma vez que o recurso ao termo didactológico *língua-cultura* não constitui ainda um registo amplamente adotado no quadro da *Didática das Línguas(-Culturas)*, mormente no âmbito do Sistema Educativo português contemporâneo. O termo *língua-cultura* – que verbaliza de modo expreso o princípio didactológico de *consustancialidade* das componentes correspondentes (Galisson, 1986) – é objeto de abordagem específica na secção 1.1. do Capítulo 1 deste RE. Tendo em consideração essa situação, no quadro deste RE, os acrónimos ELE e ELCE correspondem aos termos complexos *Espanhol Língua Estrangeira* e *Espanhol Língua-Cultura Estrangeira*, respetivamente.

¹⁹ No seguimento da nota de rodapé 11 (v., supra, p. 12), a *Didactologia das Línguas-Culturas* emerge como uma disciplina praxeológica genérica absoluta, enquanto a *Didática das Línguas-Culturas* assume o estatuto de disciplina praxeológica genérica relativa, porquanto «la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique» é o objeto desta última disciplina (Legendre, 1988 [1993: 357]); por conseguinte, a *Didactologia das Línguas-Culturas* e a *Didática das Línguas-Culturas* inscrevem-se em paradigmas epistemológicos distintos, ou seja, os paradigmas de carácter disciplinar autónomico e heteronómico, respetivamente (Silva, 2003).

²⁰ Tendo em consideração que o estudo, que informa o presente RE, considera de modo privilegiado as abordagens didactológica e didática da *cultura*, não se procede aqui à abordagem nem da evolução, nem da caracterização do termo e dos conceitos de *cultura* no quadro de outras disciplinas, embora este estudo não tenha dispensado a consulta a informações gerais pertencentes a esses outros domínios disciplinares comumente entendidas como relevantes para se proceder ao enquadramento da emergência dos conceitos didactológico e didáticos do termo *cultura* (v. Silva e Silva, 2006: 17-35).

de *Espanhol*²¹ na Escola Básica 2/3 e Secundária de Muralhas do Minho (Valença), este último estabelecimento de ensino enquanto Escola Cooperante²² da referida Faculdade, a *intervenção pedagógica e didática*²³ apenas pôde verificar-se – por razões de carácter diverso – em momento posterior à realização do Estágio, situação essa que conduziu à determinação de que a referida intervenção tenha ocorrido no plano didactográfico, embora numa ótica de execução potencial e, por conseguinte, subsequente no plano didático²⁴ do ELCE.

Pelo facto de a investigação em causa se inscrever no quadro da *prática de ensino supervisionada* da autora deste RE, e sem prejuízo da centração na abordagem didactológica, designadamente no seu modo operatório didactográfico, o presente estudo não pode abster-se de incluir, mesmo numa perspetiva mais subsidiária do que nuclear, uma abordagem própria de (auto)supervisão pedagógica de carácter reflexivo científica e tecnicamente fundamentado, uma vez que a (auto)formação sustentada – há que insistir nesta perspetiva – «[a]prende-se e exerce-se na prática», desde que esta última seja «informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores» e, por conguinte, «desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*» (Roldão, 2005, citada por Roldão, 2007: 102).

A adoção, extensiva e intensiva, dessa perspetiva de índole supervisiva da (auto)formação

²¹ No âmbito do presente RE, a *disciplina escolar* cuja matéria-objeto nuclear é a *língua(-cultura) espanhola* no quadro do Sistema Escolar português é denominada pelo termo *Espanhol* (com um *e* maiúsculo, enquanto o termo *língua espanhola* é suportada pelo signo linguístico *espanhol*, este último com um *e* minúsculo), termo esse que é a designação oficialmente instituída da referida disciplina escolar no âmbito do Sistema Educativo português contemporâneo, de acordo com os referenciais do programa escolar correspondentes do Ensino Básico nacional (Ministério da Educação – daqui em diante identificado pelo acrónimo ME –, 1991). No âmbito deste RE, o termo *Espanhol* corresponde à designação da disciplina escolar no quadro do Sistema Educativo português contemporâneo e os acrónimos ELE e ELCE correspondem aos conceitos didático e didactológicos respetivo, enquanto fenómeno societal e/ou matéria da referida disciplina escolar.

²² Tendo em consideração o quadro regulamentar do referido curso, a *Escola Cooperante* é o estabelecimento de ensino «onde se desenvolve a Prática Pedagógica Supervisionada» dos Mestrados Estagiários (v. <http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/RGMes.pdf> – p. 2: I, 1., 1.3.).

²³ V. http://ffcs.braga-ucp.com/documentos/regulamentos/Regulamento_estagio_relatorio_MEPE.pdf (p. 5: II, 1.).

²⁴ Uma vez que a dimensão didactográfica da investigação em causa é objeto de uma abordagem mais específica e detalhada nas secções 2.2. e 2.3. do Capítulo 2 do presente RE, no quadro deste texto introdutório, impõe-se referir apenas – numa perspetiva prioritariamente embrionária da caracterização da referida dimensão – que, no âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, o *modo operatório didactográfico* é a maneira operativa que é «structuré[e] pour l'INTERVENTION (en différé)» e «produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de classe de langue en particulier», enquanto o *modo operatório didático* é a maneira operativa que é «structuré[e] pour l'INTERVENTION (en face-à-face)» e «produit des discours et des actes éducatifs dans telle classe de langue singulière» (Galissou, 1990: 13).

da *prática de ensino* do docente «implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois», mais especificamente «de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico» (Mintzberg, 1995²⁵, citado por Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 45])²⁶. Mais, a eleição dessa orientação determina que a supervisão pedagógica tem de incidir nas «aprendizagens d[os] professores e dos seus alunos numa orientação de influência directa sobre os primeiros e indirecta sobre os segundos» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 5-6]), razão pela qual a problemática da investigação objeto de reportagem no presente RE se situa não apenas no ponto de confluência, mas também no plano de conjugação de ordem estratégica dos domínios da Didactologia das Línguas-Culturas, da Didática do Espanhol e da Supervisão Pedagógica-didática.

No quadro da Didática das Línguas(-Culturas), mais concretamente a partir dos anos 80 do século XX, o *ensino das línguas(-culturas)* tem vindo a ser perspectivado enquanto «processo de transmissão e aquisição de um instrumento de modelização fundamental do mundo», ótica essa que implica «que conhecer melhor a língua e saber como usá-la com eficácia é conhecer melhor o mundo e nele ser capaz de produzir uma intervenção criticamente dimensionada» (Sequeira *et al.*, 1989: 604), razão pela qual «a Educação pela língua deve ser também uma educação cultural através da língua» (Sequeira, 1993: 10).

Tendo em consideração que, nos planos educacional, educativo e escolar, essa conceção da relação da *língua* e da *cultura* corresponde a uma evidência de relação fenomenal de ordem intrínseca entre estes dois objetos sociais, constata-se, contudo, que nas configurações disciplinares correspondentes, essa associação não tem adotado, designadamente no quadro das disciplinas escolares ditas de *língua* em geral e de *língua estrangeira* em particular, o princípio de que «[l]e jeu de symbiose dans lequel fonctionnent **langue et culture** fait qu'elles **sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre**»^[27] (Galissou, 1986: 108).

²⁵ V. MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (Versão original em inglês: MINTZBERG, Henry (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

²⁶ A inclusão da referência «Mintzberg, 1995» em Alarcão & Tavares (1987 [2003]) verifica-se no quadro do processo de revisão e acrescentamento, promovido e assegurado pelos autores respetivos, no âmbito da produção da segunda edição dessa mesma publicação.

²⁷ Sublinhado nosso.

Tendo por referência as concepções de *cultura* sucessivamente presentes nas abordagens que se inscrevem na Didática das Línguas(-Culturas) contemporânea²⁸, a investigação objeto de reportação no presente RE não pode prescindir de considerar a abordagem didactológica dessas concepções de *cultura* – concepções essas que se posicionam num continuum, cujos polos são os das relações de *justaposição-dissociação* e *associação-integração* da *língua* e da *cultura* (Galisson, 1999a) e, conseqüentemente, assumem configurações didáticas específicas (Puren, 2011a, 2011b)²⁹ –, de modo a contribuir para uma perceção cientificamente fundamentada e, por conseguinte, não profissionalmente banalizada, designadamente no quadro das *práticas de ensino* correspondentes, da problemática respetiva na atualidade.

Pelo facto de se posicionar no ponto de confluência, mas também de conjugação da Didactologia das Línguas-Culturas em geral e da Didática do Espanhol mais especificamente, bem como da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, o estudo que informa o presente RE, na sua dimensão investigativa mais operatória, inscreve-se no modelo usualmente denominado *investigação-ação*, esta última enquanto «[p]rocessus par lequel les praticiens tentent d'étudier scientifiquement leurs problèmes de façon à guider, à corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions» (Legendre, 1988 [1993: 1074]), sendo que este quadro modelar regista marcas de *investigação-implicação*,

²⁸ No âmbito do presente RE, o recurso sistemático ao termo *abordagem didática* em vez do termo *metodologia*, tem por propósito central sublinhar de modo reforçado que as referências correspondentes se inscrevem de modo intencional no plano dos referenciais teóricos constituídos por *conjuntos de princípios* – isto é, *abordagens* – em função dos quais é possível constatar a declinação das formações históricas que consideram a existência de elementos sujeitos a variações determinantes no plano diacrónico – ou seja, as *metodologias* –, porquanto «[I]e méthodologue construit avec sa pratique d'enseignement comme objectif immédiat, le didacticien déconstruit pour observer et analyser» (Puren, 1988: 19). No plano terminológico, impõe-se referir que, no estudo que informa o presente RE, por *método* deve entender-se o conjunto «des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des [langues vivantes étrangères]» (Puren, 1988: 17), enquanto por *abordagem didáctica constituída* deve entender-se as correntes genéricas comumente consideradas, no quadro educacional europeu, como estruturantes do processo de evolução do *ensino* das *línguas(-culturas)*, sendo que essas correntes são geralmente objeto da classificação tipológica de índole didática amplamente consensual seguinte: a *Abordagem Tradicional* (...-1900), a *Abordagem Direta* (1900-1960), a *Abordagem Audio-oral* (1950-1960), a *Abordagem Audiovisual* (1960-1980) e a *Abordagem Comunicativa* (1980-1990). Importa ainda indicar que as abordagens didáticas subsequentes mais relevantes ditas *Abordagem Eclética* – que corresponde, *grosso modo*, à última década do século XX – e *Abordagem Acional* – cuja emergência ocorre formalmente no início da primeira década do século XXI e é ainda presentemente objeto de consideração no planos declarativos e procedurais do ensino e da aprendizagem das *línguas(-culturas)* – não evidenciam, por referência ao quadro tipológico amplamente consensual das abordagens didáticas anteriores (Puren, 1988; Germain, 1993), um assentimento de carácter homólogo tão alargado (Puren, 1994, 2011a, 2014a), razão pela qual essa questão é objeto de indicação e exploração no âmbito do Capítulo 1 deste RE.

²⁹ Tendo em consideração a complexidade das dimensões essencial e temporal dessas concepções específicas, a abordagem de tipo sequencial recursiva das mesmas ocorre no âmbito da secção 2.2. do Capítulo 1 deste RE.

uma vez que «[l]a investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado (...), mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa», perspectiva essa que impõe que se considere que «[l]a investigación-acción intenta (...) (auto)perfeccionar al profesorado y (auto)formarle en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia social y profesional asumiendo alternativas adicionales de renovación y comunicación» (Imbernón, 2002: 61). A tomada em consideração dessa perspectiva, que se insere na investigação didactológica aqui em causa, resulta do facto de a autora do estudo ser simultaneamente o agente humano – na sua qualidade de *docente estagiária*³⁰ – da *situação educativa*³¹, situação de carácter educacional essa no âmbito da qual se verifica a emergência da problemática do referido objeto de investigação, sendo, por conseguinte, a configuração metodológica de investigação a de *estudo de caso*, uma vez que essa configuração tipológica é, no plano das conceções de investigação tanto educacional como didactológica convocadas, «an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used» (Yin, 1984: 23).

Tendo em consideração a problemática anteriormente apresentada e por referência quer à conceção didática do ELE, quer à conceção didactológica do ELCE, bem como à disciplina de *Espanhol* no âmbito dos Sistemas Educativo e Escolar portugueses contemporâneos, o projeto da investigação didactológica executada, atendendo ao quadro da *prática de ensino supervisionada* acima indicada, inclui dois conjuntos de *hipóteses de investigação* de carácter nuclear, sendo relevante não apenas referir, mas também sublinhar que, no plano epistemológico, a conceção das *hipóteses de investigação* em causa se

³⁰ A eleição, de ora em diante no texto do presente RE, do termo *professor* em detrimento do termo *docente* resulta do facto de esses termos se inscreverem nos domínios da Administração Educacional, Educativa e/ou Escolar e da Pedagogia, da Didactologia e da Didática, respetivamente (Silva, 2003).

³¹ No quadro deste estudo, ao conceito de *situação educativa* corresponde a definição seguinte: «[s]ituation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 1167]), sendo constituída, segundo o *Appareil conceptuel/matriciel de référence de la didactologie/didactique des langues et des cultures* (Galissou, 1990: 13), pelas categorias educativas *meio instituinte* (sociedade), *meio instituído* (instituição educacional), *objeto* (matéria disciplinar), *sujeito* (aprendente em situação educativa singular ou coletiva), *agente* (conjunto dos recursos quer humanos, com relevância para o *professor*, quer materiais, pedagógicos e didáticos), grupo-classe (conjunto que integra as categorias *sujeito* e *agente humano*), *tempo* (cronológico, psicológico, etc.) e espaço (físico, psicológico, etc.) (Legendre, 1988 [1993]; Galissou, 1990,). Os conceitos de *situação educativa* e *categorias educativas* constituintes correspondentes são objeto de abordagem mais precisa em termos notionais e operatórios no quadro da situação contextual da *situação educativa* de referência deste estudo, mais especificamente na secção 2.2. do Capítulo 2 do presente RE.

inscreve no conceito de *hipótese por indução*, isto é, a «[h]ypothèse obtenue à l'aide d'inférences inductives, bénéficiant habituellement d'un bon support inductif, susceptible tout au plus de fournir une explication inductive, et à laquelle on attribuera éventuellement une probabilité inductive» (Nadeau, 1999: 300)³² (Figura 1).

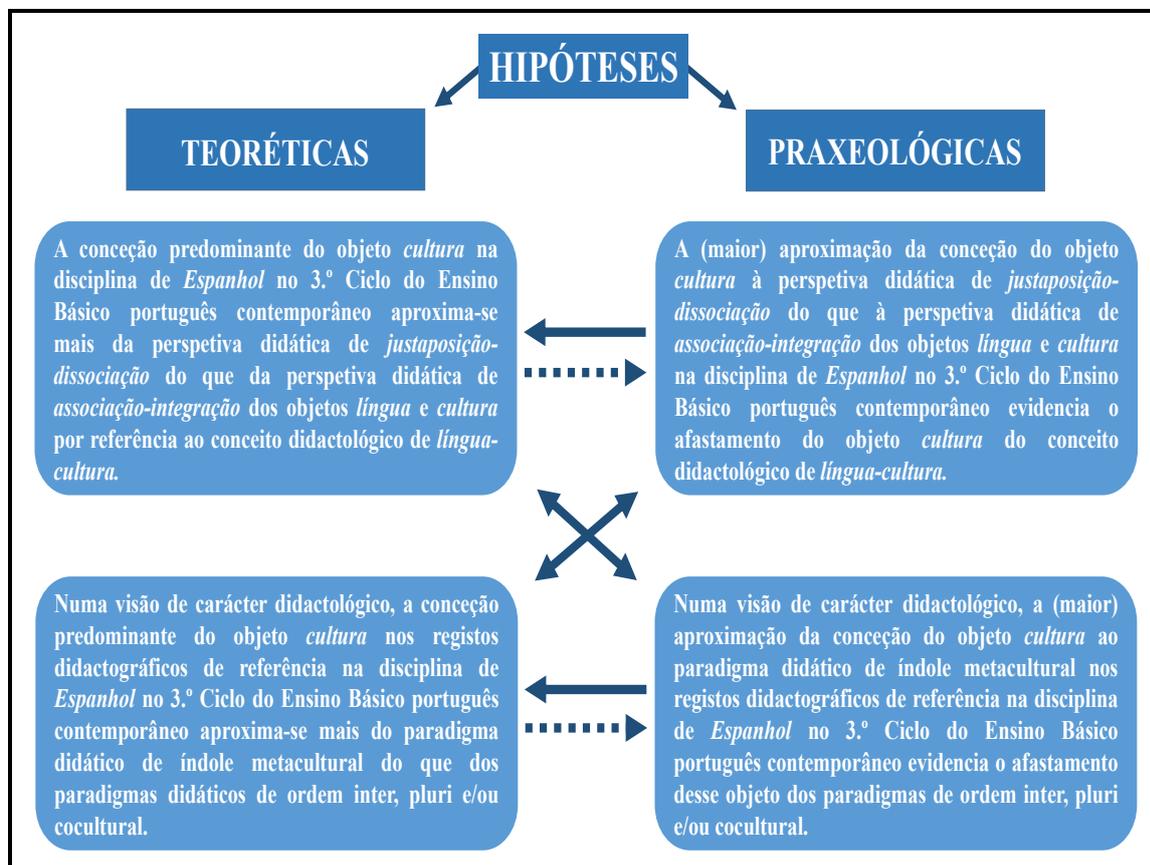


Figura 1 – Hipóteses de investigação nucleares

Tendo em consideração os sentidos das hipóteses de investigação por indução acima indicados, designadamente a probabilidade³³ de a conceção de *cultura* (pre)dominante e/ou privilegiada nos registos didactográficos de referência em causa se aproximar mais da perspetiva didática de *justaposição-dissociação* do que da perspetiva didática de *associação-integração* da *língua* e da *cultura*, e, por referência ao princípio didactológico de consubstancialidade desses dois objetos, o projeto de investigação inclui

³² No âmbito do estudo objeto de reportação no presente RE, e tendo em consideração a configuração epistemológica de referência das *hipóteses* aqui em causa, a fundamentação da indicação tanto de uma *hipótese teórica* (de índole percetivo-compreensiva) como de uma *hipótese praxeológica* (de carácter experimental-construtivista) inscreve-se no princípio de *ecletismo paradigmático* de sustentação da investigação respetiva (v., infra, secção 2.1. do Capítulo 2).

³³ Nesta fase da investigação, a referida *probabilidade* assenta essencialmente em perceções de carácter experiencial inscritas na prática de ensino (supervisionada) da autora do presente RE, sendo que a correção do sentido dessas perceções não pode(rá) deixar de ser objeto de validação ou infirmação em função dos resultados da investigação em causa.

igualmente, numa perspetiva estruturante de índole igualmente probalibística, o conjunto de *questões de investigação* seguinte:

- No quadro da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, designadamente nos registos didactográficos de base correspondentes, e por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, o objeto *cultura* inscreve-se em termos concetuais e operatórios mais numa perspetiva didática de *justaposição-dissociação* ou *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura*?
- No quadro da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, designadamente nos registos didactográficos de base correspondentes, o objeto *cultura* é suscetível de se inscrever em termos concetuais e operatórios em configurações didáticas compatíveis com o conceito didactológico de *língua-cultura*?

Com o propósito de implantar referenciais de ordem não apenas estratégica, mas também operatória, o projeto da referida investigação didactológica inclui, por fim, o conjunto de *objetivos de investigação* de carácter tanto essencial como funcional seguinte:

- Determinar, por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, o posicionamento tanto concetual como operatório predominante do objeto *cultura* nos registos didactográficos da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo no quadro do continuum didático que tem por polos as relações de *justaposição-dissociação* e *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura*;
- Avançar abordagens paradigmáticas nas suas dimensões concetuais e operatórias de carácter prototípico do objeto *cultura* compatíveis com o conceito didactológico de *língua-cultura* nos registos didactográficos de referência da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.

No plano da arquitetura textual, e para lá de incluir este capítulo introdutório, que apresenta, por um lado, o quadro de contextualização científico-académica da problemática do estudo, assim como o quadro da *investigação-ação* no qual assenta o estudo em causa, e, por outro lado, os conjuntos das hipóteses, das questões e dos objetivos de investigação de suporte essencial, estrutural, funcional e teleológico da investigação didactológica acima referida, conjuntos esses que configuram os propósitos estratégicos globais do estudo, o presente RE compreende

- um primeiro capítulo, no qual se procede a uma revisão, mais seletiva do que exaustiva, dos referenciais científicos de carácter linguístico, didático e didactológico que configuram o enquadramento da problemática didática centrada na conjugação das questões relativas quer à relação dos objetos *língua* e *cultura*, quer às conceções destes

últimos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das Línguas(-Culturas) Estrangeiras em geral e do ELE (e/ou do ELCE) em particular, no quadro tanto da Didática das Línguas-Culturas contemporânea como da Didactologia das Línguas-Culturas,

- um segundo capítulo, no qual se procede tanto à indicação como à explicitação, por um lado, dos fundamentos epistemológicos dos princípios e das orientações de ordem paradigmática e metodológica da abordagem da problemática do estudo em geral e da investigação correspondente em particular e, por outro lado, do quadro concetual e operativo da investigação-ação, bem como do design e do roteiro dessa mesma investigação-ação, por referência à caracterização do contexto da situação educativa no âmbito da qual se verifica a emergência do estudo em causa, sendo o modo operativo didactográfico o plano didactológico privilegiado de execução da abordagem da problemática da relação dos objetos *língua e cultura*, bem como das concepções didáticas desses mesmos objetos na disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo,
- um terceiro capítulo, no qual se procede à descrição acional e relativamente detalhada da investigação-ação, apresentada e explicitada no capítulo anterior, assim como às dimensões de análise, interpretação e discussão dos procedimentos de investigação didactológica executados e dos dados correspondentes referentes à problemática da relação dos objetos *língua e cultura*, assim como às concepções didáticas instituídas ou potenciais desses objetos nos registos didactográficos da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo por referência ao conceito didactológico, por referência ao conceito didactológico de língua-cultural, e,
- por fim, um capítulo de carácter conclusivo – embora mais prospetivo do que projetivo – do estudo em causa, no qual se procede a uma síntese da investigação-ação executada, em função dos referenciais científicos, mormente de carácter educacional e didactológico, que a configuram, a indicação e a explicitação quer da contribuição, quer das limitações do estudo em geral e da investigação correspondente em particular, tendo por referência o cumprimento dos objetivos de investigação respetivos e os sentidos das respostas às perguntas de investigação, dados esses que remetem para os sentidos das hipóteses de investigação, bem como a apresentação de uma proposta sumária e exploratória de conjugação de princípios e orientações de desenvolvimento, consolidação e implantação potenciais do estudo, proposta global essa que aponta para a

relevância didática da consagração da relação de consubstancialidade dos objetos *língua* e *cultura*, bem como das concepções de índole mais acional desses objetos na disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, designadamente nos registos didactográficos correspondentes.

CAPÍTULO 1

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: referenciais didactológicos

A abordagem didactológica da problemática da relevância e, conseqüentemente, do posicionamento de ordem didática da *cultura* nas disciplinas ditas de *língua estrangeira* implica proceder à indicação e à explicitação dos referenciais didactológicos, num primeiro momento, da evolução dos conceitos de *língua* e *cultura* enquanto componentes do objeto correspondente dessas disciplinas, o qual é identificado, sempre no quadro didactológico, pelo termo *língua-cultura*, num segundo momento, da especificidade da relação dessas componentes no âmbito das disciplinas designadas pelo termo *línguas-culturas estrangeiras* por referência às abordagens didáticas contemporâneas e, num terceiro momento, da particularidade dessa relação na disciplina de *Espanhol* no quadro do Sistema Escolar português na atualidade, mais concretamente no 3.º Ciclo do Ensino Básico correspondente.

1.1. Da cultura na disciplina de língua(-cultura)

Pese embora a coexistência das perspectivas, mais de ordem etnolinguística do que didática, de que a *língua* é função de um determinado estado da *cultura* e a *língua* modela no plano verbal a *cultura* (Silva e Silva, 2006), impõe-se constatar que a *língua* e a *cultura* são manifestações humanas não apenas coexistentes, mas também correlativas, porquanto esses dois fenómenos participam de um processo de influência recíproca, uma vez que

[p]our définir convenablement les relations entre langage et culture, il faut (...) exclure d'emblée deux hypothèses. L'une selon laquelle il ne pourrait y avoir aucune corrélation entre les deux ordres ; et l'hypothèse inverse d'une corrélation totale à tous les niveaux (Lévi-Strauss, 1958: 90³⁴, citado por Silva e Silva, 2006: 18),

ou seja,

[d]ans le premier cas, nous serions confrontés à l'image d'un esprit humain inarticulé et morcelé, divisé en compartiments et en étages entre lesquels toute communication est impossible, situation bien étrange et sans rapport avec ce qu'on constate dans d'autres domaines de la vie psychique. Mais si la correspondance entre la langue et la culture était absolue, les linguistes et les anthropologues s'en seraient déjà aperçu, et nous ne serions pas ici pour en discuter (Lévi-Strauss, 1958: 90-91, citado por Silva e Silva, 2006: 18-19),

³⁴ V. LÉVI-STRAUSS, Claude (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.

razão global pela qual

[cette] hypothèse de travail se réclame (...) d'une position moyenne : certaines corrélations sont probablement décelables, entre certains aspects et à certains niveaux, et il s'agit pour nous de trouver quels sont ces aspects et où sont ces niveaux (Lévi-Strauss, 1958: 91, citado por Silva e Silva, 2006:19).

A adoção dessa perspectiva implica que se considere a visão de que «langue et culture sont deux modalités parallèles d'une activité fondamentale : (...) l'esprit humain» (Lévi-Strauss, 1958: 81, citado por Silva e Silva, 2006: 20), até porque «la culture possède une architecture similaire à celle du langage» e «[l'] un et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, de relations logiques» (Lévi-Strauss, 1958: 79, citado por Silva e Silva, 2006: 21).

Tendo em consideração esse quadro de relações entre a *língua* e a *cultura*, importa referir, todavia, a coexistência de dois posicionamentos que assumem um carácter paradoxal: o posicionamento de *unidade* e *pluralidade* e o posicionamento da *reciprocidade* e *não reciprocidade* da *língua* e da *cultura*. Por um lado, «[i]l y a entre langue et culture une solidarité, mieux : une consubstantialité à laquelle il nous faut prêter attention si nous voulons comprendre certains enjeux (certaines promesses et certaines menaces) de l'époque contemporaine», se bem que «langue et culture s[oi]ent des réalités plurielles», porquanto «[u]ne langue et une culture se partagent mais des personnes distinctes peuvent avoir des rapports différents à une même langue et à une même culture» (Augé, 1997: 1³⁵, citado por Silva e Silva, 2006: 21). Por outro lado, e numa perspectiva complementar do posicionamento anterior, «[c]es pluralités internes à chacune d'entre elles sont en quelque sorte redoublées par celle qui caractérise leurs relations réciproques : ceux qui parlent une même langue peuvent avoir des cultures différentes ou appartenir à des cultures différentes» e «[i]nversement, le partage de certaines références culturelles n'implique pas de toute nécessité l'usage d'une même langue» (Augé, 1997: 1, citado por Silva e Silva, 2006: 21), embora

[n]ous sent[i]ons bien (...) qu'aucune de ces deux dernières propositions n'est intégralement tenable : il y a toujours quelque chose de culturel dans le partage d'une même langue, toujours quelque chose de culturel à partager dans la même langue, et toujours une dimension linguistique ou au moins verbale à des références culturelles communes, toujours quelques mots à échanger dans la même culture (Augé, 1997: 1, citado por Silva e Silva, 2006: 21-22).

Nessa perspectiva de inter-relação dessas duas manifestações humanas, constata-se que «toute langue se place (...) d'emblée sous le double signe de l'identité et de l'altérité : elle relativise l'une et l'autre en manifestant leur indissociabilité», na medida em que «[t]rès

³⁵ V. AUGÉ, Marc (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

évidemment, la langue est l'instrument par excellence de la communication» e, por conseguinte, «[e]lle établit entre tous ceux qui la parlent un lien symbolique, au sens étymologique du terme», ou seja, «mieux elle est parlée, plus elle permet à des locuteurs différents d'exprimer à la fois ce qui les distingue et ce qui les rapproche» (Augé, 1997: 3, citado por Silva e Silva, 2006: 22-23), uma vez que «ce double mouvement d'identification et de distinction peut passer par la simple reconnaissance sonore de la langue», ou «par une reconnaissance syntaxique et au-delà nationale ou sociale» ou ainda «par une reconnaissance intellectuelle du message que je pense comprendre et auquel je vais répondre en faisant entendre d'abord que je l'ai compris, que j'en ai saisi les intentions et les subtilités, même si éventuellement je ne suis pas en entier accord avec lui» (Augé, 1997: 3, citado por Silva e Silva, 2006: 23).

Nesse sentido, importa reconhecer que «si toute langue est traductible dans une autre, aucune traduction ne peut rendre compte de façon exhaustive de ce que toute langue garde de particulier et d'irréductible», perspectiva essa «[qui] conduit à ce que la *langue* est homologue à la *culture*, puisque toute culture relève de ce va-et-vient entre identité et altérité, voire unité et diversité, d'ordre idiomatique propre de toutes les formes de vie humaine» (Silva e Silva, 2006: 23), razão pela qual «il n'est pas possible de définir les cultures comme des îlots irréductibles», porque «s'il est vrai que chacun de ceux qui se trouvent dans ces isolats y partage avec ses congénères des repères, des habitudes, une histoire..., soit une identité qui s'éprouve autant dans le partage d'une langue que dans les complicités correspondantes», não é menos verdade que «la pluralité d'une même culture est aussi remarquable, dans la mesure où il n'est pas possible de déduire mécaniquement la *culture* de la *langue* ou la *langue* de la *culture*», até porque «ce qui émerge ce ne sont que des aspects, des versions ou des expressions de l'une et de l'autre» (Silva e Silva, 2006: 23).

No prolongamento educacional dessa perspectiva, a Didactologia das Línguas-Culturas procura evidenciar que a problemática da inter-relação da *língua* e da *cultura* deve ser objeto de uma abordagem que, sem abdicar de ter em consideração as dimensões de ordem quer essencial, quer estrutural das questões correspondentes, tem de conferir prioridade às dimensões de carácter funcional e teleológico associadas a essas mesmas questões: a *língua* e a *cultura*, por constituírem realidades distintas mas intimamente associadas, situam-se numa posição de indissociabilidade, uma vez que «[l]e jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre» (Galissou, 1986: 108), na medida em que a *língua* emerge como o

canal de transmissão da *cultura*, porque a *língua* é o «véhicule ‘universel’ de la culture» e é precisamente «par l’intermédiaire des signes que sont les mots» que a *língua* «peut rendre compte (...) de tout ce qui les concerne, qu’il s’agisse de littérature, d’arts, de sciences... de mythes, de rites... ou de comportements» (Galisson, 1991: 118).

Sem pôr em causa essa última perspectiva, importa reconhecer que por ser o veículo verbal da *cultura*, a *língua* é igualmente não apenas o produto da *cultura*, uma vez que «sous l’emprise de [celle-ci] elle évolue, s’enrichit et se crée comme en témoignent les néologismes qui servent à baptiser les nouveaux produits culturels, les nouvelles inventions et les nouvelles découvertes» (Silva, 2003: 132), mas também produtora de *cultura*, «puisque c’est par son entremise, par l’échange, par la communication entre les individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s’affinent, s’équilibrent et se modélisent» (Galisson, 1991: 119).

Pese embora essa perspectiva global das relações existentes entre a *língua* e a *cultura*, numa ótica de carácter comunicacional, não se pode proceder à desconsideração do facto de que «[les] relations entre le verbal et le non verbal ou le rôle du non verbal dans les relations interpersonnelles comme moyen de régulation font (...) l’objet de plusieurs recherches», razão global essa pela qual «on assiste ces derniers temps à un changement d’acteur/objet de recherche par rapport au passé», porquanto «[a]ujourd’hui, l’accent est plutôt mis sur la réception et sur l’interaction, étant donné que les comportements suscitent des réactions, des émotions, des effets sur les autres» (Ferrão Tavares, 1999: 155).

À perspectiva de índole etnolinguística de coconstrução dos objetos *língua* e *cultura* corresponde, no quadro da Didactologia das Línguas-Culturas, bem como das abordagens didáticas correspondentes de línguas e culturas específicas, a emergência do princípio de *consustancialidade* desses dois objetos, princípio esse no qual assenta a construção de um objeto disciplinar de ordem sincrética, isto é, a *língua-cultura*, termo que inclui um *hífen* – enquanto *traço de união* –, sendo que esse sinal gráfico assegura a representação no plano verbal do carácter concetual uno veiculado pelo termo correspondente (Figura 2³⁶ – ver página seguinte).

³⁶ A figura em causa é uma reprodução adaptada de uma representação essencialmente verbal, embora com uma configuração de índole esquemática, da conceção didactológica do objeto *língua-cultura*, tendo a referida reprodução sido expressamente autorizada pelos seus autores, Doutor Jacques da Silva e Marlène da Silva e Silva, uma vez que o documento de base integra o conjunto dos materiais didáticos apresentados pelos referidos docentes no quadro da Unidade Curricular de Seminário de Investigação em



Figura 2 – Conceção didactológica do termo *língua-cultura* (Silva & Silva e Silva, 2005 [2012] – adaptação)

Tendo em consideração a configuração essencial da *língua-cultura*, enquanto conceito didactológico, impõe-se executar uma abordagem de carácter disciplinarmente homólogo do conceito de *cultura*, designadamente em relação às disciplinas escolares ditas de *língua(-cultura)*.

O facto de a instituição escolar contemporânea ainda não ter consagrado, designadamente de modo extensivo e intensivo, uma abordagem essencial, estrutural, funcional e teleológica das «relations naturelles (de consubstantialité) qu’entretiennent entre elles la langue et la culture qui ‘va avec’» (Galissou, 1995: 7), decorre da situação de essa instituição educacional consagrar a abordagem

qui date du temps où la culture, dite savante, traitait de littérature, d’arts, d’histoire, ... [qui] consiste (...) à isoler la culture et à tenir sur elle des discours empruntés (...) à l’anthropologie, l’ethnologie, la sociologie, ... (quand les modes de vie et de pensée, les rites sociaux, les comportements... font partie des attentes du public visé – ce qui est généralement le cas aujourd’hui (Galissou, 1995: 7),

enquanto, no quadro da conceção didactológica de *língua-cultura*, «au lieu d’isoler la culture de son milieu naturel, [on] cherche à préserver sa dynamique propre, à la saisir en circulation/dissolution dans le discours (ordinaire de préférence)» (Galissou, 1995: 7), na medida em que

[l]e principal intérêt de l’approche discursive, qui est intégrative, ou associative, par rapport à l’approche métadiscursive, qui est isolante ou dissociative, réside en ce qu’elle ne sépare pas

les composantes nodales de la communication (la langue et la culture), et qu'elle intègre l'enseignement de l'une à l'enseignement de l'autre. **L'approche, discursive - métadiscursive – de la culture est – associative (1) - dissociative (2). En (1), on parlera de langue-culture (langue + culture), en (2) de langue/culture (langue vs culture)**³⁷ (Galissou, 1995: 7).

Numa perspectiva didactológica, bem como numa ótica de prolongamento da abordagem discursiva das componentes nucleares da comunicação – *língua e cultura* –, impõe-se distinguir dois polos conceituais correspondentes à unidade terminológica *cultura*, mais especificamente o da *cultura-visão*, «qui correspond, en gros, à la culture *savante*» e o da *cultura-ação*, «qui correspond en gros, à la culture *courante*» (Galissou, 1999b: 105), pese embora o facto de a conceção didactológica procurar estabelecer uma relação de recíproca complementaridade entre esses dois polos conceituais (Figura 3).



Figura 3 – Conceção didactológica da *cultura* (Silva & Silva e Silva, 2005 [2012] – adaptação)

Tendo em consideração estas conceções didactológicas de *cultura*, impõe-se explicitar, designadamente numa ótica sistémica, tanto a configuração de ordem dicotómica – numa perspetiva mais analítica do que sintética – como a inter-relação e a recíproca complementaridade – numa perspetiva mais sintética do que analítica – das componentes em causa: a *cultura-visão*, que é «[j]usqu'à présent, la culture privilégiée par l'institution scolaire», é a «*culture savante*, telle que la décrivaient les spécialistes de nombreuses disciplines», isto é, «[u]ne culture fondée sur des discours cultivés (descriptifs et/ou explicatifs), construits à partir et sur d'autres discours (cultivés ou non)» (Galissou, 1999a: 488-489), enquanto a *cultura-ação* apresenta como «matériau de base (...) le discours

³⁷ Sublinhado nosso.

ordinaire, qui traite de tout, sauf de la culture qu'il véhicule (en contrebande, sans la déclarer, sans l'expliciter)» (Galisson, 1999a: 491).

Por conseguinte, e relativamente ao conceito didactológico de *lingua-cultura*, a complexidade dessa perspetiva global, implica o reconhecimento de que

[c]es deux démarches, opposées l'une à l'autre pour des raisons de prestige et de pouvoir, comme on oppose, pour les mêmes raisons, l'esprit au corps (le savant, avec l'esprit, c'est l'aristocratie ; le courant, avec le corps, c'est la roture), **sont évidemment complémentaires, dans la mesure où, comme chacun sait, le corps et l'esprit ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre**^{38]} (Galisson, 1999b: 108),

ou seja, «la culture-vision demande aussi à être *vécue dans le concret* (à mobiliser du savoir-faire), à *transiter par le corps*» e «la culture-action fabrique aussi (ou s'appuie aussi sur) de l'abstrait» (Galisson, 1999b: 108).

Embora o lexema *cultura* «se rapporte à l'héritage sociétal qui de génération en génération et par la transmission d'attitudes, d'actions face à la vie active de tous les jours, dont la charge notionnelle valorise les marques du patrimoine matériel et immatériel autochtone d'un ensemble social ou d'une communauté» (Silva e Silva, 2006: 32), no quadro de índole mundial do contexto societal contemporâneo, as diversas culturas «ne sont pas des touts isolés ou étanches à analyser exclusivement dans leur spécificité une fois qu'il existe un phénomène de contamination plus au moins important entre toutes les sociétés» (Silva e Silva, 2006: 32).

Mais especificamente, impõe-se sublinhar que «[l]a *mondialisation* introduit un rapprochement généralisé» e «[c]elui-ci ne concerne pas seulement les distances spatio-temporelles de notre vie actuelle», porquanto «[i]l s'étend très au-delà vers les passés et vers les futurs» (Demorgon, 2004 : 211), até porque

les sociétés avec leurs cultures et leurs langues commencent à pouvoir être étudiées comme des *totalités au moins partiellement interactives sur le très long terme*. Les langues sont au cœur de ces interactions et de ces interférences des hommes avec leurs environnements et des hommes entre eux. Potentiellement, chaque donnée culturelle est susceptible d'entrer en résonance avec toutes les autres. Sa possibilité d'y parvenir s'accroît considérablement dès lors qu'elle est incluse dans une langue qui la conserve (Demorgon, 2004: 211),

perspetiva global essa que conduz a constatar que

[c]es interactions et ces interférences entre la culture et la langue, entre les cultures, entre les langues, ne sont toutefois pas des phénomènes neutres. Elles dépendent de *stratégies*. Hier comme aujourd'hui, les langues et les cultures y sont prises ou les accompagnent (Demorgon, 2004: 211),

ou seja,

³⁸ Sublinhado nosso.

[I]a culture est le résidu dans le présent de l'activité humaine passée par l'intermédiaire de laquelle les êtres humains ont transformé la nature [culture-produit] pour suivre leurs propres buts et transmettre aux générations successives les artefacts accumulés en forme d'outils [culture-instrument], de rituels, croyances et manières de concevoir le monde en général [culture-comportement] (Atienza-Merino, 1998: 105)³⁹.

Pese embora essa perspetiva, no âmbito das disciplinas escolares ditas de língua-cultura, bem como das disciplinas didáticas correspondentes, observa-se que

les spécialistes de la culture parviennent difficilement à se dégager de l'emprise des spécialistes de la langue. Ainsi, redécouvrent-ils l'existence de deux significations : l'une 'conventionnelle', qui ouvre le champ à la description et à la définition lexicographique ; l'autre 'situationnelle', produit de la communication, et seule à être indexée à la fois sur l' 'usage' et sur l' 'emploi' (Galissou, 1995: 7).

Nessa perspetiva, e tendo em consideração que «le descriptivisme rencontre l'infranchissable obstacle de la collecte et de l'exhaustivité à perte de vue», esses especialistas «accusent la description d'être dépassée, obsolète, inutile. Oubliant ainsi que les linguistes ont beaucoup critiqué les descriptions et encore plus les définitions, mais qu'ils ont toujours été de fidèles consultants, et parfois même de distingués auteurs de dictionnaires !» (Galissou, 1995: 7). Mais, pese embora o facto de «la description envisagée comme une fin en soi» não ser objeto de aprovação absoluta no plano didactológico, essa descrição também não pode deixar de ser considerada «fort utile pour mettre un peu d'ordre dans le maquis des faits dénombrables, et avancer alors des hypothèses explicatives» (Galissou, 1995: 13).

Sem prejuízo de considerar que o recurso aos dicionários constitui uma prática relevante para a aquisição de informação de carácter cultural, a perspetiva didactológica – designadamente através da *Pragmática Lexicocultural* ou *Lexiculturologia*⁴⁰ – que a definição léxico-semântica não é suficiente por si só para assegurar o acesso à significação implícita, cujo lexema é, quando essa situação se verifica, o suporte verbal, porque

³⁹ Nos planos material e simbólico, a delimitação dessa pluralidade de conceções de *cultura* decorre da aplicação do critério de *função*: «– la *culture-comportement* qui permet l'observation du produit que les individus, seuls ou en groupe, obtiennent relativement aux objets culturels produits face à leurs actions ; – la *culture-produit* qui advient de l'action instrumentale individuelle ou non dans l'environnement fabriqué par l'homme ; – la *culture-instrument* qui englobe les objets culturels qui sont des outils qui se comportent de façon très diverses et qui sont à la base des comportements» (Bril & Lehalle, 1988, citados por Silva e Silva, 2006: 33).

⁴⁰ A *Lexiculturologia* «est une branche de la didactologie des langues-cultures» (Galissou, 1999a: 447), cujo objeto de estudo a *lexicultura*, isto é, «la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels» (Galissou, 1999a: 480). Embora o termo *Pragmática Lexicocultural* tenha emergido, por iniciativa do seu fundador – Robert Galissou –, em 1996, para tomar o lugar do termo *abordagem lexicocultural*, termo complexo este cujo aparecimento se verificou na década de 80 do século passado, o termo *Lexiculturologia* tem vindo a assumir um carácter instituído mais generalizado e reforçado, porquanto, a partir do seu número 132, a publicação científica que até então tinha por título *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologies des langues-cultures* passou a integrar nessa sua denominação o termo *Lexiculturologia*, razão pela qual essa revista adotou a partir de então o título seguinte: *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologies des langues-cultures et de lexiculturologie* (Silva & Ferrão, 2007).

[l]a culture ne s’acquiert pas sans un sérieux emmagasinement préalable de connaissances – lexicales, entre autres. (...) On peut (...) interpréter la culture comme l’émergence d’une propriété nouvelle qui dépasse le niveau proprement lexico-sémantique initial et parler non d’ensemble structuré de termes (...), mais de système terminologique cognitif (Gentilhomme, 1995: 25),

perspetiva essa que conduz a considerar que «[p]armi les éléments hypothétiques constitutifs du système-culture» se impõe refletir «sur les termes enveloppés dans leur aura cognitive (...) pour attirer l’attention sur le fait qu’elles ne relèvent pas exclusivement de la lexico-sémantique», uma vez que «[l]e terme-lexie ne constitue qu’un germe autour duquel pourra se cristalliser l’aura culturelle» (Gentilhomme, 1995: 25). Tendo em consideração essa perspetiva, constata-se a emergência

[d’] un certain nombre de questions (...) comme : quelle est la ‘dimension’ minimale du système culturel ? À partir de quel stade d’acquisition des connaissances peut-on décentement parler de culture ? Sur quels critères objectifs se fonder pour déclarer qu’un système culturel est plus vaste qu’un autre ? Questions qui, néanmoins, se posent dans la pratique et sont sous-jacentes aux énoncés courants tels que : ‘un tel manque de culture, de la culture la plus élémentaire’ ; ‘tel autre possède une haute culture’ ; ‘M. Dupont est plus cultivé que M. Durand’, etc. (Gentilhomme, 1995: 25).

No quadro desse posicionamento, é incontornável considerar «qu’un système culturel lié à un individu doit, en principe, rester ouvert» e, por conseguinte, «[l’] adage ‘qui ne s’enrichit pas, s’appauvrit’ est de circonstance», ótica essa que exige que se proceda ao reconhecimento de que, por um lado, «toute culture doit être définie dans une durée (même réduite à une différentielle de temps)» e, por outro lado, «l’individu cultivé ne saurait se reposer exclusivement sur un acquis», razões pelas quais «il doit rester capable de s’approprier des unités terminologiques cognitives, résultant de l’évolution des sciences, des techniques et des arts, capacité qui (...) fait partie intégrante de la culture» (Gentilhomme, 1995: 25-26).

No âmbito da perspetiva pragmática da comunicação, «l’étude des signes en situation entre les partenaires de la communication confrontés aux phénomènes d’énonciation (...)» e «[la] ‘culture mobilisée et actualisée dans et par les mots dans tous les discours dont le but n’est pas l’étude de la culture par elle-même’, sont indissociables de l’acte d’apprentissage», visão de conjunto essa que considera que «[n]e pas prendre en compte ces (...) composantes, c’est tout simplement désincarner la langue» (Pruvost, 1999: 404), uma vez que «[l]a langue et son vocabulaire, reflet de la culture environnante, ne nous sont pas en effet délivrés à l’état naturel par blocs définitoires exhaustifs», mas antes «par petites touches, dans le cadre d’allers et retours, par fragments, en fonction de l’occasion, de manière impressionniste», razão pela qual «les mots s’installent petit à petit

avec tous leurs contextes, tous leurs usages et toutes leurs résonances, s’ancrant toujours davantage pour constituer des réseaux» (Pruvost, 1999: 404).

Numa perspetiva mais especificamente didactológica, designadamente no quadro do conceito de *língua-cultura* correspondente, importa «relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture» (Galisson, 1999a: 494), posicionamento esse que constitui o propósito da Lexiculturologia, cuja «spécificité est (...) de proposer *une entrée dans la culture par les mots*» e «d’*intégrer* culture et langue dans une approche qui ne les disjoigne pas, qui respecte leur intime *consubstantialité*» (Galisson, 1999b: 122), sendo que esse ramo disciplinar da Didactologia das Línguas-Culturas tem por objeto a *lexicultura*, isto é, «la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n’est pas l’étude de la culture pour elle-même», ótica essa «qui exclut les discours dans une autre langue que celle qui ‘va avec’ la culture en question» (Galisson, 1995: 6).⁴¹

Tendo em consideração que os referenciais didactológicos gerais, apresentados nesta primeira secção do capítulo primeiro do presente RE, referentes à problemática das configurações presenciais da *cultura* nas disciplinas escolares ditas de língua(-cultura) não podem deixar de ser objeto de declinação em níveis didáticos estruturais correspondentes mais específicos, impõe-se proceder à abordagem desses referenciais didactológicos no plano da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* (Galisson, 2002), designadamente a referente à sua dimensão de línguas-culturas estrangeiras pelo facto de a disciplina escolar de referência deste RE ser o EL(C)E no quadro do Sistema de Ensino contemporâneo de Portugal.

1.2. Da cultura na disciplina de língua(-cultura) estrangeira

No quadro contemporâneo da *Educação em e pelas Línguas-Culturas – tanto maternas como estrangeiras* –, designadamente do EL(C)E, constata-se a substituição

⁴¹ Tendo em consideração que a problemática da configuração essencial, estrutural, funcional e teleológica da *cultura* na disciplina escolar de *Espanhol* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo é o objeto nuclear do estudo que suporta o presente RE, e pelo facto de essa problemática se desenvolver precisamente por referência a uma disciplina escolar dita de língua, a *intervenção pedagógica e didática* objeto de reportação no presente RE – sem prejuízo de proceder ao tratamento de questões relativas às dimensões da *cultura-visão* e da *cultura-ação* – confere um atendimento didático relevante à *cultura* enquanto componente do conceito didactológico de *língua-cultura*, posição essa que confere ao léxico uma atenção particular no quadro operativo (v. Capítulo 3 deste RE) da referida problemática, uma vez que o mesmo constitui uma entrada privilegiada para proceder às abordagens didactológica e didática do objeto de estudo eleito, razão pela qual a *lexicultura* assume um papel de relevo – embora não primaz – em termos exemplares no espaço mais operativo da referida *intervenção pedagógica e didática*.

progressiva mas decisiva – tanto no plano terminológico como conceitual – da noção de *civilização*⁴² pela noção de *cultura*⁴³, situação essa que pode ser objeto de verificação através da análise das diversas concepções metodológicas correspondentes⁴⁴,

⁴² Pese embora o facto de no presente RE não se proceder, mormente numa perspectiva didactológica, à exploração dos referenciais de coexistência, evolução, distinção, etc. dos conceitos de *civilização* e *cultura*, é conveniente indicar o seguinte: «En ce qui concerne (...) les lexèmes *civilisation* et *culture*, et à travers les types de discours maintenus sur le cours de l’histoire, il est cependant possible, sinon de résoudre définitivement le problème, du moins d’en cerner d’une façon progressivement plus rigoureuse la charge conceptuelle correspondante» (Silva e Silva, 2006: 25), uma vez que «[p]ar son suffixe *-ation*, qui indique la notion d’action, soit un processus transformateur, l’unité lexicale *civilisation* se réfère alors à une réalité collective et substitue de la sorte le vieux lexème *civilité*» (Silva e Silva, 2006: 25-26 – em português idem : v. Machado, 1952 [1977]: I-60), perspectiva essa que assenta na constatação de que «[p]our qu’existe la ‘civilisation’, doivent exister également la ‘barbarie’, la ‘sauvagerie’. L’histoire du mot ‘civilisation’ montre que (...) ce terme a d’abord désigné ce qui pouvait séparer les peuples les plus évolués des autres. D’autres mots, notamment, ‘civilité’, avaient déjà renvoyé à cette opposition entre l’homme civilisé (qui habite la *civitas*) et l’homme sauvage (qui habite la *silva*)» (De Carlo, 1998: 15-16), aceção global essa que não desapareceu de modo absoluto nos discursos contemporâneos, embora seja objeto de um cuidado reforçado, de modo a reduzir a carga comumente considerada preconceituosa nela inscrita ao longo dos tempos, ou seja, «[le terme *civilisation* renvoie] à la perception d’une évolution ascendante des sociétés humaines et de l’humanité elle-même, par la diffusion grandissante des connaissances et la dissipation progressive des préjugés, par le développement de l’éducation, par l’avancée de la rationalité» (Beacco, 2000: 23).

⁴³ No seguimento da nota de rodapé imediatamente anterior desta secção do presente RE, importa referir que «[l’] association du lexème *culture* à des situations d’ordre plus abstrait se vérifie déjà en pleine Rome classique, où Cicéron parle de *cultura animi* qui signifie alors *culture de l’esprit*, dont se fait l’écho le lexème *culture* au XVI^e siècle avec le sens de *formation de l’esprit*. Si *civilisation* possède alors une connotation d’exclusion, *culture* dénote un sens élitiste car il semble qu’elle soit destinée à un petit nombre d’élus ; c’est ainsi que l’adjectif *cultivé* désigne, au XVII^e siècle *l’enrichissement intellectuel* de l’individu», sendo que nessa ótica, «force est de reconnaître, comme mis en évidence par la conjugaison des articles *civilisation* (...), *culture* (...) et *culture et civilisation* (...) de l’*Encyclopedia Universalis* [1989], que les lexèmes *culture* et *civilisation* entretiennent depuis toujours des relations (...) – de complémentarité : si la *civilisation* se définit comme l’ensemble des créations de la société afin d’assurer son contrôle sur ses propres conditions de vie, ce qui implique autant l’organisation sociale que les techniques, et se réfère ainsi à l’aspect social et concret, la *culture* surgit comme toute expression de la vie se rapportant à l’idéologie, à l’art, à la religion, à la littérature..., donc plus tournée vers l’individu ; – d’opposition : alors que *civilisation* dénote un sens de globalité à caractère supranational ou commun à plusieurs sociétés (*civilisation arabe*, par exemple), la *culture*, le terme gagne une dimension plus nationale à caractère matériel, institutionnel et social spatio-temporellement plus circonscrit (par exemple : *culture athénienne*) ; – d’équivalence : le terme *culture* s’impose par voie des approches anthropologiques et ethnologiques, afin d’écarter l’aspect ségrégatif qui découle de la charge ethnocentriste que transporte le lexème *civilisation*» (Silva e Silva, 2006: 30-31).

⁴⁴ No âmbito do presente RE, o termo *metodologia* identifica «[les] formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu’elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que : – les objectifs généraux (...); – les contenus linguistiques et culturels (...); – les théories de référence (...); – et les situations d’enseignement» (Puren, 1988: 17); no quadro desta secção do capítulo primeiro do presente RE, as concepções metodológicas consideradas são as seguintes : *metodologia tradicional*, *metodologia direta*, *metodologia audiovisual*, *abordagem comunicativa e perspectiva acional*; embora a era dita científica do ensino e da aprendizagem das línguas-culturas tenha emergido em meados do século XX, as referências quer à *metodologia tradicional*, quer à *metodologia direta* – se bem que, neste último caso, a componente mais substancial em termos essenciais também seja anterior ao início desse período –, o facto de «[la] rupture entre la [méthodologie traditionnelle] et la [méthodologie directe] se situe[r] (...) aussi au niveau de la pédagogie générale de référence» (Puren, 1988: 135) e essa abordagem se prolongar – sob formatos menos fiéis aos princípios de origem respetivos –, até à década de 60 do século passado, determina que esta análise – embora mais sucinta do que prolixa – considere de modo geral, para efeito de indicação de continuum de referenciais didáticos, a *metodologia tradicional* e a *metodologia direta*; acresce referir que

designadamente – por referência ao enquadramento disciplinar deste RE – as constantes nos registos didactográficos dos *métodos* e *manuals escolares* respetivos⁴⁵ (Puren, 1988; Germain, 1993; De Carlo, 1998; Silva e Silva, 2006). No âmbito da Didática das Línguas-Culturas contemporânea, mormente desde a emergência, no decorrer da década de 70 do século XX, do termo *competência de comunicação*⁴⁶, verifica-se a progressiva, extensiva e intensiva implantação – para lá da sua emergência durante a referida década – do termo *competência cultural*, termo esse ao qual correspondem definições conceituais plurais, cujos sentidos são adversos e/ou – mais ou menos reciprocamente – complementares, razão pela qual

a análise subsequente considera a *metodologia audiovisual*, sem incluir referências relevantes à *metodologia audio-oral* por esta última ser de origem norte-americana, na medida em que «la méthode [structuro-globale audiovisuelle], dans ces procédures comme dans ces options fondamentales, doit probablement plus à la méthode directe [de souche européenne] qu'à la méthode audio-orale» (Besse, 1985: 39), até porque a *metodologia audio-oral* exerceu uma influência muito limitada em termos extensivos e intensivos na Europa (Puren, 1988); em seguida, a análise em causa transita diretamente da *abordagem comunicativa* para a *perspetiva acional* do *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), porquanto a emergência do *ecletismo metodológico*, isto é, as práticas de ensino que assentaram – durante a década de 90 do século passado – no «emprunt aux divers systèmes [méthodologiques précédents] de leurs meilleures propositions» (Cuq, 2003 : 78), não suscitou investigações de caracterização extensiva e intensiva enquanto *formação histórica* (\approx *metodologia*) em Didática das Línguas-Culturas (Puren, 1994).

⁴⁵ No âmbito do presente RE, o termo *método*, enquanto espaço de registos didactográficos, suporta a noção de *material didático* : «manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc.» (Cuq, 2003 : 164); quanto ao termo *manual* (*escolar*), o mesmo «renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement» (Cuq, 2003 : 161), razão pela qual os *manuals* (*escolares*) são aqui entendidos como espaços e suportes privilegiados de registos didactográficos, na medida em que «os manuais escolares têm uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do 'conhecimento pedagógico'. Assim sendo, os manuais escolares podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizam. Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados na escola e para a escola são, em simultâneo, uma tecnologia para a transmissão daqueles, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido, desempenham, importantes funções pedagógicas. Olhados por este ângulo, eles podem permitir aceder ao conhecimento da 'ideologia pedagógica' subjacente, do modo como é entendido o processo de 'transmissão' e 'aquisição' que tem lugar na aula e do 'papel' que nele é reservado aos alunos e aos professores» (Castro, 1999: 189-190); nessa perspetiva, os *manuals* (*escolares*) veiculam as marcas dos métodos que suportam e transmitem nos planos extensivo e intensivo.

⁴⁶ Relativamente ao conceito de *competência de comunicação* no domínio da Didática das Línguas-Culturas, importa referir o seguinte: «Historiquement, cette notion est apparue, dans le domaine nord-américain, à partir des critiques émises par des sociolinguistes (D. Hymes notamment) à l'encontre de la notion de compétence telle qu'elle apparaît dans le 'couple' compétence/performance de la théorie générative transformationnelle (Chomsky), théorie qui, postulant un locuteur 'idéal', cherche à expliciter les règles linguistiques permettant d'engendrer toutes les phrases grammaticales d'une langue. La critique essentielle porte sur le fait qu'aucune place n'y est assignée à l'adéquation des énoncés aux contextes situationnels et socioculturels. Or il semble exister, dit Hymes, des règles d'emploi (sans lesquelles les règles grammaticales sont inutiles) régulant la production et l'interprétation des énoncés appropriés à la situation dans laquelle ils sont produits. Un élargissement de la notion de compétence est alors proposé : **la compétence de communication** relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser» (Moirand, 1982: 15-16).

[p]our appréhender une problématique aussi complexe que celle de la compétence culturelle en limitant au maximum approximations et confusions, il (...) semble nécessaire de commencer par définir le champ conceptuel dans son ensemble – et le concept générique correspondant ne peut être que celui de ‘compétence culturelle’, puisque c’est le plus général en langue –, puis de définir ses différentes composantes (Puren, 2013: 1).

Numa perspetiva de comparação das sucessivas configurações didáticas das competências de ordem linguística e cultural, constata-se que a relação entre essas duas dimensões obedece a fâcies de índole metodológica de complexidade crescente em termos de *tarefas escolares* correspondentes a *ações sociais de referência* (Figura 4).

	Situations sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	Compétences sociales de référence				
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire chez soi les grands textes classiques	compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance, depuis chez soi, un contact avec la langue-culture étrangère au moyen de documents authentiques	compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d’une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage rencontrés dans leur pays ou dans son pays	compétence interculturelle	<i>parler avec</i> & <i>agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des personnes de langues maternelles différentes (compétence plurilingue)	compétence pluriculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	didactiques du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée dans une langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue, et avec des locuteurs de sa propre langue maternelle	compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d’une « perspective » ou « approche » actionnelle dans le CECRL (2000-?)

Figura 4 – Modelo de evolução histórica das configurações didáticas (Puren, 2011a: 34⁴⁷)

No plano da explicitação desse modelo, que procede não apenas à indicação, mas também à caracterização sintética das configurações didáticas das noções de *língua e cultura*,

⁴⁷ Pese embora o facto de ao documento referenciado (Puren, 2011a) corresponder uma versão em espanhol (v., infra, secção intitulada *Referências Bibliográficas* do presente RE: Puren, 2011b), a opção pelo recurso à reprodução da figura do texto original em francês neste RE justifica-se pelo facto de a versão da figura em espanhol registar erros, imprecisões e/ou omissão de dados verbais, designadamente de carácter terminológico (Puren, 2011b: 40); por exemplo, o adjetivo *langagier* em francês é traduzido em espanhol pelo adjetivo *lingüístico*, embora em francês «[l]angagier [= relatif au langage] s’oppose à *linguistique* ‘qui se rapporte à l’étude des langues’» (v. <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?77;s=3760179255>; no quadro francófono da Didáctica das Línguas(-Culturas), o adjetivo *langagier* «met l’accent sur la nécessité d’envisager le langage à la fois comme un ‘moyen de communication’ et comme un ‘comportement’, lequel implique la prise en considération de facteurs (psychologiques, sociologiques, ethnologiques, etc.) dont les notions plus restrictives de ‘langue’ et de ‘code’ ne rendent pas compte», ou seja, «le langage (...) implique des phénomènes (...) non linguistiques qui distinguent la notion de langage de celles de ‘langue’ ou de ‘code’, beaucoup plus restreintes» (Galisson & Coste, 1976: 306).

impõe-se referir o seguinte⁴⁸:

- a primeira configuração suporta «[l]a doble perspectiva ‘traducción/valores’», isto é,

[la] doble perspectiva [que] corresponde a la metodología tradicional escolar de enseñanza/aprendizaje de lenguas vivas tal como fue calcada, en su momento, de la enseñanza escolar del latín y del griego, y que dominó (...) hasta fines del siglo XIX. (...) En esta metodología tradicional, la perspectiva lingüística es la de la **traducción** (Puren, 2002 [2004: 4]),

e, por isso mesmo,

[e]sta metodología es también llamada de ‘gramática-traducción’, estando allí el tema al servicio de la enseñanza de la lengua, la versión al servicio de la enseñanza de la cultura. Se aplica el principio de la homología fines-medios a los dos tipos de traducción (Puren, 2002 [2004: 4]),

sendo que

[h]asta fines del siglo XIX, en efecto, la didáctica de las lenguas-culturas se concibe en el marco del paradigma indirecto: comprender perfectamente una lengua extranjera es hacer mentamente una versión indirecta instantánea e inconsciente, hablarla correctamente, hacer una traducción directa del mismo tipo (Puren, 2002 [2004: 4]),

razão pela qual

[l]ógicamente, se pensaba entonces –por aplicación del mismo principio de la homología fines-medios– que enseñar una lengua extranjera consistía en hacer traducir intensamente a los aprendices hasta que su traducción fuese instantánea e inconsciente. Se puede hablar en este caso de perspectiva lingüística ‘universalista’, en la medida en que se supone que no solamente todas las lenguas tienen que ver con el mismo dispositivo didáctico, sino que también son perfectamente reversibles, excepto la lengua de las consignas: un manual para enseñar italiano a franceses, por ejemplo, era perfectamente idéntico en sus textos y ejercicios a un manual para enseñar francés a italianos (Puren, 2002 [2004: 4-5])

ótica essa que determina que

[l]a perspectiva cultural de esta metodología era también universalista: era la perspectiva llamada de las ‘Humanidades’, cuyo núcleo duro ideológico estaba constituido por tres **valores** estrechamente ligados: lo Verdadero, lo Bello y lo Bueno. (...) No interesaban los conocimientos culturales, sino esa ‘cultura general’ (Puren, 2002 [2004: 5]);

- a segunda configuração veicula «[l]a doble perspectiva ‘explicación/conocimientos’», ou seja,

[la] doble perspectiva [que] corresponde a la metodología llamada ‘activa’, vigente en la enseñanza escolar (...) a partir de los años 1920 desde su elaboración en el marco de la reflexión sobre la aplicación de la metodología directa al segundo ciclo (...). Al igual que en la metodología tradicional, encontramos en la metodología activa la misma homología fines-medios (Puren, 2002 [2004: 5]),

⁴⁸ Tendo em consideração a complexidade do modelo em causa – cuja conceção, bem como a construção e os ajustamentos fundamentais de carácter tanto extensivo e intensivo se situam no quadro de uma investigação de longo curso que decorre, *grosso modo*, entre os anos de 2002 e 2014 – v. Puren, 2002 e Puren, 2014a –, o texto desta secção do presente RE procede à transcrição – embora por vezes de forma relativamente prolixa – de extratos selecionados e reordenados de textos do autor do referido modelo, de modo a assegurar que a explicitação dessa modelização corresponde com a maior precisão possível ao espírito e à letra do modelo em causa.

princípio esse que permite constatar que

[c]on respecto al objetivo social de referencia se trata de darle a los alumnos la capacidad de mantener y desarrollar sus conocimientos en lengua cultura extranjera por medio de documentos variados cada vez más accesibles para todos: por cierto que se trata todavía de literatura (...), pero también de diarios, revistas, más tarde emisiones de radio y televisión, abriendo muy pronto los progresos de la reproducción fotográfica el acceso a una gran cantidad de otros tipos de documentos auténticos. Se prepara a los alumnos de la misma manera, enseñándoles la lengua y la cultura extranjera por medio de una explotación didáctica de esos mismos documentos calcada de ese mismo uso (Puren, 2002 [2004: 5-6]),

procedimento global esse que implica então que a *perspetiva cultural*

deberá orientarse hacia las especificidades de las culturas extranjeras: a partir del momento en que se accede a documentos más numerosos, más variados y más recientes, se percibe a las culturas como vivas y diferentes unas de otras. Por esta razón la nueva perspectiva va a exigir de los alumnos, de ahora en adelante, que puedan acceder a los **conocimientos** y utilizarlos (...). [E]l ‘doble objet’ de la enseñanza de las lenguas extranjeras [es lo siguiente]: ‘ejercitar a los alumnos en la práctica de la lengua y contribuir a su enriquecimiento interior por el estudio de textos representativos de la vida y del pensamiento del pueblo extranjero. Estas dos preocupaciones no deberán nunca ser disociadas’ (Puren, 2002 [2004: 5-6]);

- a terceira configuração arca com «[l]a doble perspectiva ‘interacción/representaciones’» (Puren, 2002 [2004: 6-7]), dupla perspectiva essa que é objeto de lançamento

en los primeros trabajos del ‘Grupo Lenguas’ del Consejo de Europa, que finalizarán con la publicación de los diferentes ‘Niveles-umbral’ de comienzos de los años 70 (*Threshold Level* para el inglés, 1972; *Niveau-Seuil* para el francés, 1975, etc.), publicaciones que van a impulsar en toda Europa el llamado ‘enfoque comunicativo’ (al que nos refiremos en adelante con la sigla ‘EC’)⁴⁹ (Puren, 2002 [2004: 6-7]),

sendo que

[l]as introducciones de todos esos documentos son muy claras en cuanto al nuevo objetivo social de referencia: los autores se proponen facilitar el proceso de integración europea poniendo la enseñanza de las lenguas al servicio del desarrollo de encuentros puntuales entre sujetos provenientes de países diferentes, en un contexto turístico o profesional. Por esa razón, las situaciones de referencia elegidas por los autores de esos ‘Niveles-umbral’ para determinar la lista de las nociones y de las funciones lingüísticas son las de una estadía primera y de corta duración (Puren, 2002 [2004: 7])

e, por conseguinte,

[e]s por esta misma razón que la perspectiva lingüística del EC –o, si se prefiere, las acciones de

⁴⁹ Este modelo não contempla a *metodologia audiovisual* como uma configuração didática própria e autónoma pela razão global seguinte: «Podría sorprender la ausencia de la metodología audiovisual en esta tabla. Es cierto que esta construcción didáctica tiene que ver con la configuración didáctica n° 3 en lo que respecta al objetivo social de referencia, y que sus diseñadores han sido en este punto precursores. Pero esa metodología no corresponde históricamente a una ‘configuración didáctica’ en el sentido en el que yo lo interpreto, en la medida en que no logró, al contrario de las metodologías tradicionales, directa-activa y comunicativa, construir un enfoque cultural que fuera original y coherente con su enfoque lingüístico: cuando los metodólogos audiovisuales se interesaron por fin en la cultura como objetivo de referencia (en el marco del llamado ‘paso al nivel 2’ del final de los años 60 y comienzos de los 70), su reflexión los llevó a un proyecto de ‘metodología de textos auténticos’ que no dio resultado; la mayoría de sus propuestas de aplicación correspondientes, en efecto, sólo retomaban las de la configuración didáctica que estaba vigente en la época en la enseñanza escolar (la n° 2)» (Puren, 2007: 4).

referencia de esta metodología en cuanto al lenguaje, es decir las funciones lingüísticas, que corresponden a la vez a un ‘hablar con’ y a un ‘actuar sobre’ el otro— están muy claramente orientadas al mismo tiempo hacia la gestión de situaciones de toma de contacto y hacia la eficacia inmediata de la comunicación interindividual, objetivos comunicativos más naturales en este tipo de situación: tanto menos se conoce a alguien, más corto debe ser el intercambio con esa persona, y por ende, cuanto más el objetivo comunicativo natural consiste en intercambiar informaciones sin hacerse la pregunta de lo que uno podría hacer luego con esa persona compartiendo esas informaciones (Puren, 2002 [2004: 7]),

posicionamento esse que permite afirmar que

[c]omo en las metodologías anteriores, encontramos en el EC la misma homología fines-medios, aplicada lógicamente al tipo de comunicación al que se apunta: la actividad de referencia del EC corresponde a un ejercicio que combina el *pair work* (trabajo en parejas) y la *information gap* (el déficit de información). (...). El concepto de ‘**interacción**’ (...) constituye con el de ‘comunicación’ uno de los conceptos centrales del EC (...) (Puren, 2002 [2004: 7]),

razão pela qual

[l]a perspectiva cultural del EC —que es la de la interculturalidad— no puede comprenderse sino en función del mismo objetivo social de referencia que ha determinado la concepción de su perspectiva lingüística. La siguiente cita me parece muy significativa a este respecto: *El ejercicio de civilización no puede reducirse al estudio de documentos, o a la comprensión de textos. (...) Lo que proponemos es instalar competencias que permitirán resolver los disfuncionamientos inherentes a las situaciones en las que el individuo se implica en una relación vivida con el extranjero y descubre así aspectos de su identidad que todavía no había tenido la oportunidad de explorar: su calidad de extranjero que le es devuelta por la mirada del otro, los particularismos de sus prácticas que le parecían ser hasta entonces evidencias indiscutibles* (G. ZARATE 1993, p. 98^[50]) (Puren, 2002 [2004: 7-8])

e, por conseguinte,

[e]ncontramos (...) en el EC el mismo grado elevado de adecuación entre la perspectiva lingüística y la perspectiva cultural que en las dos metodologías anteriores (...). Pero esta similitud no debe esconder la inversión decisiva que el EC opera: por primera vez (...), es la perspectiva cultural la que está puesta al servicio de la perspectiva lingüística, y no a la inversa. La cultura está aquí considerada (...) como un componente (llamado ‘sociocultural’) del objetivo buscado, es decir la competencia de comunicación. (...) [E]n un trabajo dedicado a la interculturalidad, el objetivo del EC [es] enunciado muy claramente de la siguiente manera: ‘dotar al aprendiz con una competencia cultural [que] le permitirá hablar de su propia cultura, estar dispuesto a abrirse, a respetar las diferencias, a interesarse por las convergencias **para poder comunicar eficazmente**’ (Th. NIKOU 2002, p. 108^[51], yo subrayo) (Puren, 2002 [2004: 8]);

— a quarta configuração⁵², cuja dupla perspectiva pode ser a de *ação/mediação*, merece a indicação seguinte:

⁵⁰ V. ZARATE, Geneviève (1983). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier-CRÉDIF.

⁵¹ V. NIKOU, Théodora (2002). *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère (Grèce : enseignement secondaire public)*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier III, France.

⁵² A versão primeira do modelo em causa (Puren, 2002 [2004]) não regista a presença da quarta configuração didática, configuração essa que apenas emerge numa versão posterior desse mesmo modelo (Puren, 2007), sendo que a explicitação dessa fâcies didática é objeto de inclusão no item correspondente no quadro da presente apresentação do referido modelo.

En los años 90 surge de forma paralela un nuevo objetivo social de referencia: preparar a los estudiantes para convivir en armonía en una sociedad que será cada vez más multilingüe y multicultural. Se está desarrollando desde entonces una ‘didáctica del plurilingüismo’, y sólo el futuro dirá si llegará a constituirse como tal. Este nuevo objetivo social aparece en el MCER[L]⁵³, en particular en el capítulo 8, el cual ‘analiza los principios del diseño curricular respecto a la diferenciación de los objetivos del aprendizaje de idiomas, sobre todo en cuanto al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas’ (p. XIV). Los autores del MCER[L] le dieron a este nuevo objetivo la importancia suficiente como para agregar a los componentes ‘clásicos’ de la competencia comunicativa (los de comprensión, expresión e interacción) un nuevo componente indispensable en este tipo de sociedad, el componente de **mediación** (Puren, 2007: 8);

- a quinta configuração, que assenta na «doble perspectiva ‘co-acción/concepciones’», decorre do facto de

[l]os autores del Marco común europeo de referencia de 1996-1998 –aunque no lo expresen abiertamente y hasta lo niegan a veces– toman sus distancias con relación al EC de los años 70 y de su otro concepto central de ‘función lingüística’ o ‘actos de habla’ relativizando su importancia ya que, por una parte, esos actos no serían únicamente de habla y, por otra parte, sólo adquirirían significación en relación con las acciones sociales que ellos mismos contribuirían a realizar (Puren, 2002 [2004: 8]),

razão pela qual

[s]e esboza así una evolución cuya dirección se aparta de la de las metodologías anteriores y que fácilmente podemos prolongar hacia el futuro. En la metodología tradicional se formaba a un ‘lector’ haciéndolo **traducir** (documentos); en la metodología activa se formaba a un ‘comentador’ haciéndolo **hablar sobre** (documentos); en el EC se formaba a un ‘comunicador’ creando situaciones de lenguaje para hacerlo **hablar con** (interlocutores) y **actuar sobre** (esos mismos interlocutores); en la perspectiva accional esbozada por el *Marco europeo común de referencia* (que [será designado] de ahora en adelante con la sigla ‘PA’), el propósito es formar un ‘actor social’, lo que implicará necesariamente, si se quiere seguir aplicando el principio fundamental de homología entre fines y medios, hacerlo **actuar con** los otros durante todo su aprendizaje proponiéndole oportunidades de ‘co-acciones’ en el sentido de acciones comunes con finalidad colectiva (Puren, 2002 [2004: 8-9]),

sendo que

[e]s esta dimensión de objetivo social auténtico lo que diferencia a la co-acción de la simulación, la cual era la técnica de base utilizada en el enfoque comunicativo para crear artificialmente en clase situaciones de simple interacción lingüística entre los aprendices (Puren, 2002 [2004: 9]),

embora se possa deixar de reconhecer que

[e]ste concepto de ‘co-acción’ no es nuevo: es utilizado sobre todo por algunos psicólogos constructivistas –en paralelo con el de ‘conflicto sociocognitivo’– con el fin de integrar a la teoría piagetiana un aspecto que le hace falta, el de la dimensión colectiva de la relación sujeto-objeto. Una de las formas de implementar esa concepción del aprendizaje es conocida desde hace mucho tiempo en pedagogía con el nombre de ‘proyecto’, en lo que se ha dado en llamar la ‘pedagogía del proyecto’ (...). Sin embargo, [se utilizará] aquí el término de ‘co-acción’ y no el de ‘proyecto’ por las tres razones siguientes: 1) no está históricamente marcado por las diferentes concepciones y aplicaciones de la ‘pedagogía del proyecto’; 2) señala claramente la

⁵³ A sigla MCER[L] identifica de modo abreviado o documento intitulado *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Cosejo de Europa, 2001 [2002]), edição espanhola do *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

evolución de la perspectiva accional entre el EC y la PA, donde se pasa de la ‘interacción’ a la ‘co-acción’; 3) (...) permite proponer paralelamente el concepto de ‘co-culturalidad’ en oposición al de ‘interculturalidad’ (Puren, 2002 [2004: 9]),

ou seja,

[I]a aparición de la PA, del mismo modo que la del EC, sólo puede entenderse con relación al objetivo social de referencia, y el paso de un enfoque al otro, por la evolución de ese objetivo. Cuando el objetivo del EC (...) corresponde principalmente a la problemática de encuentros e intercambios puntuales, el de la PA se inserta en la progresión de la integración europea: de ahora en adelante se considera que todo alumno debe estar preparado para seguir una parte de sus estudios en lengua extranjera, para cursar una parte de su carrera universitaria en el extranjero y para desarrollar una parte de su actividad profesional en otro país. Y aún para trabajar en su propio usando una lengua extranjera: ya ocurría esto con la comunicación a distancia (escribir en portugués a una empresa brasilera, llamar por teléfono en alemán a un colega austríaco) o sin moverse de su país (participar en una reunión de trabajo en español con ingenieros mejicanos), pero se trataba de intercambios más o menos circunstanciales cuyo análisis y manejo podían asumirse dentro de la perspectiva intercultural. La culminación del proceso de globalización en algunas empresas da lugar a situaciones cualitativamente diferentes que serán cada vez más frecuentes en el futuro: ya ocurre, por ejemplo –se alegre uno de ello o lo lamente–, que los ejecutivos franceses de una empresa francesa situada en Francia, tengan que trabajar en inglés no sólo con alemanes o italianos, sino también con otros franceses (Puren, 2002 [2004: 9]),

devendo sublinhar-se

que la perspectiva intercultural en didáctica de las lenguas-culturas se ha abierto en estos últimos años a cuestiones relativas a situaciones de contacto permanente entre culturas diferentes, como es el caso de sociedades multiculturales y de fenómenos individuales o colectivos de mestizaje cultural. Es así como Maddalena DE CARLO puede en 1998 asignar a esa perspectiva, en el libro que le dedica, el objetivo de prepararnos a ‘vivir juntos nuestras diferencias (p. 39)^[54]. Sin embargo, cuando ya no se trata sólo de ‘vivir juntos’ (co-existir o co-habitar) sino de ‘hacer juntos’ (co-actuar), no nos podemos contentar con asumir nuestras diferencias: necesitamos imperiosamente crear juntos semejanzas. Y esta modificación del objetivo cultural de referencia exige nada menos que pasar en didáctica de la cultura de una ‘lógica producto’ –la única que se haya implementado hasta ahora, en cualquiera de las metodologías o enfoques históricos– a una ‘lógica proceso’ por otra parte más adaptada a una representación moderna, es decir dinámica, de las realidades culturales. Es obvio que en la perspectiva intercultural se ha podido hasta ahora focalizar tanto en el tema de la ‘alteridad’ sólo porque no se ha pensado prioritariamente en la acción común, la cual exige elaborar **concepciones idénticas, es decir objetivos, principios y modos de actuar compartidos por haber sido elaborados en comun por y para la acción colectiva** (Puren, 2002 [2004: 10])

e

[e]s por esta razón que, contrariamente al principal argumento utilizado en el medio escolar por sus promotores desde hace veinte años, la perspectiva intercultural es por sí sola insuficiente para asegurar la formación ética de los alumnos en el marco de su aprendizaje de una lengua-cultura. Esta perspectiva intercultural es igualmente insuficiente en relación con el nuevo objetivo social de referencia. Cuando se trabaja con ‘extranjeros’ (...), ya no se trata sólo de regular al máximo los fenómenos de contacto (incluso permanente) entre culturas diferentes teniendo en cuenta las representaciones que van a determinar las percepciones, expectativas, actitudes y comportamientos de los demás y de uno mismo, sino de lograr hacer cosas en conjunto, para lo que se requiere **elaborar y poner en práctica una cultura de acción común, entendida como conjunto coherente de concepciones compartidas**. Es precisamente ese proceso el que constituye el objeto y el objetivo de lo que [se propone] llamar la ‘perspectiva co-cultural’ (Puren, 2002 [2004: 10-11]).

⁵⁴ V., infra, secção intitulada Referências Bibliográficas : De Carlo, 1998.

Numa perspetiva de comparação das sucessivas configurações didáticas mais focalizadas nas competências de ordem cultural é possível especificar não apenas a dimensão definatória da *componentes culturais*, mas também determinar os *domínios* e as *atividades* de referência correspondentes, sempre no quadro do sistema de evolução histórica das configurações didáticas respetivas (Figura 5).

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
<i>trans-culturelle</i>	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	<i>traduire</i> : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle)
<i>méta-culturelle</i>	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960)
<i>inter-culturelle</i>	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> : découvrir, communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
<i>pluri-culturelle</i>	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	<i>vivre avec</i>	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000)
<i>co-culturelle</i>	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »).	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>	perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000)

Figura 5 – Componentes históricas da competência cultural em Didática das Línguas-culturas (Puren, 2014b: 24)

Tendo em consideração que, presentemente, a Didática das Línguas-Culturas centra a sua atenção – nos planos declarativo e procedural – nos princípios e nas orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa [CE],

2001)⁵⁵, bem como o facto de «el Consejo de Europa habla[r] de competencias o de educación ‘**plurilingüe e intercultural**’» (Puren, 2011b: 9), impõe-se considerar que

[l]a cuestión cultural en sí también se modifica fundamentalmente [en la perspectiva orientada a la acción social]: el actuar social implica tomar en consideración una serie de dimensiones exactamente opuestas a la del ‘actuar turístico’ en el que se basan los autores de los Niveles Umbrales en los principios de los 70, y después los diseñadores del enfoque comunicativo: repetitivo vs incoativo, durativo vs puntual, imperfectivo vs perfecto, colectivo vs individual. Sabemos que el [MCERL] añade la problemática pluricultural a la intercultural, a la cual (...) hay que añadir una tercera, específica para la ejecución de la perspectiva orientada a la acción social, y a la cual llamo ‘co-cultural’: un actor social no puede conformarse con respetar las diferencias; debe, si quiere actuar eficazmente con otros, construir con ellos unas similitudes, es decir, una co-cultura creada y compartida por y para la acción colectiva, ya sea ésta la actividad de una empresa o la de un proyecto social. De hecho, el propósito de la formación de un actor social lleva a considerar a partir de ahora todos los componentes de la competencia cultural que han sido privilegiados sucesivamente durante la evolución de la didáctica de las lenguas-culturas desde hace un siglo: trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales (Puren, 2011b: 7),

na medida em que é precisamente

[e]n la intersección de estos dos nuevos enfoques de la competencia de aprendizaje y de la competencia cultural [que] se sitúa el tema de la cultura común de la enseñanza-aprendizaje, que va más allá de las ‘estrategias individuales de aprendizaje’ del enfoque comunicativo (Puren, 2011b: 7),

uma vez que

en todas las sociedades se encuentra una tensión constante y necesaria entre tres polos opuestos –el intercultural, el pluricultural y el transcultural–, y que ninguna de las posiciones extremas, en cualquiera de estos polos, son sostenibles, porque una sociedad pluricultural no puede funcionar si no se establece una relación dinámica de naturaleza dialógica entre los tres (Puren, 2011b: 11)

perspetiva essa que pode ser objeto da explicitação – de índole sociofilosófica – seguinte:

Tomemos el caso de Europa, tan discutido en este momento. En ella nos encontramos, sin duda, con situaciones multiculturales, no sólo entre las naciones europeas, sino dentro de muchas de éstas. A veces, vienen acompañadas con conflictos violentos que se prolongan, como los del País Vasco o los de Irlanda del Norte. Al mismo tiempo, muchos en Europa tratan de promover la unidad transcultural. Lo intercultural está apartado de ambas perspectivas, es verdad, de manera diferente e incluso opuesta. En comparación con las estrategias de la oposición pluricultural^[56], parece una ilusión idealista. En comparación con lo transcultural, parece una

⁵⁵ No âmbito do presente RE, de modo a assegurar uma identificação terminológica mais funcional – mas igualmente mais precisa na sua dimensão verbal em termos científicos – no plano discursivo do texto correspondente, às designações extensivas do documento intitulado *Cadre européen commun de références pour les langues* (edição francesa), *Common European Framework of Reference for Languages* (edição inglesa), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (edição portuguesa) e *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (edição espanhola) correspondem as siglas CERCL, CEFRL, QECRL e MCERL, respetivamente, embora seja possível encontrar essas mesmas siglas, incluídas em transcrições de extratos de trabalhos de determinados autores e/ou de determinadas instituições citados no texto deste RE, amputadas da sua letra final (L). Doravante no quadro do presente RE, e numa perspetiva mais pragmática do que essencial, nas referências bibliográficas inscritas no texto correspondente, designadamente a indicação das páginas das diversas versões idiomáticas do documento em causa, as siglas do mesmo passam a substituir a indicação da entidade de produção respetiva, isto é, o Conselho da Europa.

⁵⁶ Pese embora o facto de no texto original em francês, e neste caso em concreto, o termo eleito ser o adjetivo *multiculturel* e no texto em espanhol esse termo ser traduzido pelo adjetivo *pluricultural* – opção

agitación de diferencias culturales, cuando, por el contrario, sería necesario poner énfasis en las similitudes. Así podemos entender mejor el error de aquéllos que confían en lo intercultural como una solución (p. 399) (Demorgon, 2005⁵⁷, citado e traduzido por Puren, 2011b: 11),

perspetiva essa que pode ser objeto da explicitação – de índole sociofilosófica – seguinte:

Cierto que (...) lo multicultural, lo transcultural y lo intercultural pudieron considerarse como soluciones satisfactorias, sucesivamente según los momentos, e incluso simultáneamente en diferentes lugares. Pero sería prudente ver que el mantenimiento de este antagonismo ternario es una precaución frente a la complejidad de la realidad en la que tenemos que ser capaces de vivir y actuar juntos (p. 400) (Demorgon, 2005, citado e traduzido por Puren, 2011b: 11),

sendo que

[c]es conclusions rejoignent celles de Christian Puren, qui insiste en didactique des langues-cultures sur les limites de l'interculturel dès lors qu'il est considéré comme une solution fondamentale. Nous partageons son idée qu'il ne saurait être question d'éliminer l'interculturel, mais bien plutôt de l'intégrer dans ce qu'il appelle la 'perspective co-actionnelle co-culturelle' (Demorgon, 2005: 399),

ou seja,

[I]a cultura es así una verdadera complejidad. Los que son de una cultura determinada no la entienden mejor que los extranjeros. Una comprensión superior sólo puede lograrse por medio de un **trabajo largo y constante**. Éste debe ser de tipo no solo comunicativo, sino también **cooperativo e incluso competitivo**, desarrollando así la posibilidad de contestaciones mutuas (p. 398) (Demorgon, 2005, citado e traduzido por Puren, 2011b: 11)⁵⁸

ótica sociofilosófica essa que no plano didático pode ser traduzida pela perspetiva de correspondência de que «el 'trabajo largo y constante' corresponde a lo pluricultural, y '[el trabajo] de tipo cooperativo e incluso competitivo' a lo co-cultural» (Puren, 2011b: 12).

Num plano mais profissional e empírico, é possível sintetizar a complexidade dessa modelização didática da inter-relação das componentes da *competência cultural* numa perspetiva de conjugação das dimensões de índole essencial, estrutural, funcional e teleológico suscetível de emergir como uma validação praxeológica de princípios teóricos (Figura 6).

tradutiva essa extensiva a outras situações textuais e discursivas homólogas – não suscita qualquer problema de carácter científico no plano dos princípios orientadores da questão aqui em apreço, até porque os autores em causa – Jacques Demorgon et Christian Puren – têm vindo a executar, pelo menos desde as últimas duas décadas reflexões conjuntas que assumem princípios que, apesar de se inscreverem nos domínios sociofilosófico apresentam um carácter convergente na matéria em causa (v., infra, nota de rodapé 57).

⁵⁷ V. DEMORGON, Jacques (2005). Langues et cultures comme objets et comme aventures - Particulariser, généraliser, singulariser. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 140, 395-407. O número – que tem por título temático «Interdidacticité et interculturalité» – da revista científica em causa foi objeto da coordenação de Christian Puren, sendo que o texto de Jacques Demorgon corresponde à conferência plenária proferida por este último por convite de Christian Puren, responsável científico do colóquio «Interculturalité et interdidacticité : la didactique des langues-cultures entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage», reunião científica essa realizada, em 2005, na *Université de Saint-Étienne* (França), e cujos textos mais relevantes foram publicados precisamente no referido número da revista acima identificada.

⁵⁸ Sublinhado nosso.

<i>Para ser culturalmente competente en un acto duradero como puede ser «hacer sociedad» con otros ciudadanos, el trabajo profesional o el aprendizaje colectivo de una lengua-cultura extranjera</i>	
<i>es indispensable...</i>	componente de la competencia cultural
crearse una co-cultura de acción conjunta,	co-cultural
<i>pero también...</i>	
ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos;	pluricultural
<i>y es muy útil...</i>	
-ser capaz de tomar cierta distancia de su propia cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes,	intercultural
-tener un buen conocimiento de la cultura de los demás,	metacultural
-y compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta.	transcultural

Figura 6 – Didática das Línguas-Culturas: inter-relação das componentes da competência cultural (Puren, 2011b: 9)

Relativamente ao ensino-aprendizagem do EL(C)E, e para lá dos referenciais gerais inscritos no QECRL, a problemática da *competência cultural* pode ser objeto de consideração mais específica em função tanto dos princípios como das orientações constantes no *Plan curricular do Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español* – doravante identificado pela sigla *PCIC-NRE-2007* – (Instituto Cervantes [IC], 2007), porquanto este último

es una obra representativa (...), que goza de una amplísima aceptación y que constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. El amplio y detallado desarrollo de sus inventarios de especificaciones hace que este trabajo se sitúe en la primera línea de las descripciones realizadas de los *niveles comunes de referencia* que estableció en su día el Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales o regionales europeas (IC, 2007: s.p.⁵⁹),

razão pela qual se procede, na secção seguinte deste capítulo do presente RE, tanto à indicação como à explicitação, assim como a uma *compreensão crítica*⁶⁰ quer dos princípios, quer das orientações fundamentais constantes nesse documento.

⁵⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm (a versão eletrónica não procede à indicação de qualquer numeração de páginas).

⁶⁰ No quadro do *Modelo Contemporâneo da Compreensão em Leitura* (Giasson, 1999 [2007], 1995 [2005]), o nível de *compreensão crítica* «permet d'évaluer l'exactitude du texte lu grâce aux connaissances préalables du lecteur» (Legendre, 1988 [1993: 231]).

1.3. Da cultura na disciplina de Espanhol Língua(-Cultura) Estrangeira

Tendo em consideração os propósitos declarados do PCIC-NRE-2007, impõe-se referir que o texto de introdução desse mesmo documento indica que

[I]os Niveles de referencia para el español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (...) establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER/L)*, en lo sucesivo) y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo. Los materiales que constituyen los Niveles de referencia para el español se han elaborado de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas (IC, 2007: s.p.⁶¹),

razão pela qual

[e]n términos generales, y de acuerdo con lo establecido por el Consejo, las descripciones de los niveles de referencia para cualquiera de las lenguas nacionales y regionales europeas, en relación con el *MCER/L*, derivan de las especificaciones de los objetivos de aprendizaje en distintos niveles recogidas en la serie de documentos del *nivel umbral (Threshold level series)*, en su versión original en inglés) y, aunque dan cuenta de estos documentos, se engarzan directamente en el *MCER/L*⁶². El objetivo de las descripciones es especificar los niveles del *MCER/L* —que se han desarrollado con valor general, es decir, independientemente de cualquier lengua concreta— para una determinada lengua nacional o regional y en términos del material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos (IC, 2007: s.p.⁶³).

⁶¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np13n (§ 2.º).

⁶² A afirmação de que existe um *encadeamento* entre o *Nivel Umbral* e o *MCER/L* (v. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm), documentos publicados no âmbito do Conselho da Europa em meados da década de 70 do século XX e início da primeira década do século XXI, respetivamente, suscita um conjunto de questões de ordem didática sobre o sentido dessa asseveração (Coste, 2013). Tendo em consideração a complexidade das referidas questões, bem como o propósito central do presente RE, não se procede aqui à abordagem da problemática correspondente; contudo, importa referir de modo (relativamente) sucinto o seguinte: «Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, élaboré sous l'égide du Conseil de l'Europe, a été publié un quart de siècle après les premiers 'Niveaux-seuils'. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit bien de documents de référence et non d'outils pédagogiques ni de 'méthodes' pour l'enseignement. Les niveaux-seuils proposent des catégorisations descriptives, une démarche et des ressources langagières pour construire des objectifs d'apprentissage définis en termes de capacité à communiquer. Ces objectifs sont réputés 'niveaux-seuils' dans la mesure où les catégorisations descriptives (actes de parole et fonctions retenus, notions générales et spécifiques sélectionnées) et les ressources langagières proposées (formes linguistiques de la langue considérée permettant d'accomplir ces actes et fonctions, d'exprimer ces notions générales et spécifiques) déterminent des objectifs fonctionnels correspondant à un niveau de relative autonomie dans des circonstances ordinaires de communication. Les niveaux-seuils présentent donc un modèle général de portée transversale mais s'appliquent, cas par cas, à une langue particulière. À la différence des niveaux-seuils, le *Cadre de référence* n'a pas à comporter de spécifications propres à une langue, sa visée et sa portée étant plus générales, sont autres. Il doit permettre à différents types d'utilisateurs (responsables de formation, décideurs dans le domaine de l'éducation, rédacteurs de programmes, auteurs de manuels, enseignants, formateurs d'enseignants, voire apprenants) de se situer et de prendre des décisions au regard d'un certain nombre de choix qu'ils ont à opérer dans différents domaines. Le *Cadre de référence* ni ne remplace ni ne rend caducs les niveaux seuils ; il les intègre dans une perspective plus vaste et s'ordonne en un ensemble de chapitres qui, à propos de concepts comme ceux de texte, de tâche, de stratégie, de compétence à communiquer langagièrément, de compétence plurilingue, mais aussi de réception, de production, d'interaction, de médiation, propose diverses options aux usagers, à charge pour ces derniers de déterminer, à partir de ces indications, leurs propres choix en fonction de leurs orientations méthodologiques et des contextes où ils se trouvent» (Coste, 2006: 40-41).

⁶³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np2n

Nos planos de ordem essencial, estrutural e teleológico, o PCIC-NRE-2007 refere que

[l]a presentación del contenido de cada uno de los tres volúmenes^[64] de los Niveles de referencia para el español responde a un mismo esquema: en primer lugar, una relación de los objetivos generales de los niveles que se tratan y, a continuación, un total de doce inventarios que recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del *MCER/L* (IC, 2007: s.p.⁶⁵)

ou seja,

[l]as descripciones de los inventarios incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico —el de carácter cultural y el relacionado con el aprendizaje— que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. El material no lingüístico está, en todo caso, relacionado con la lengua y tiene que ver con las *competencias generales* que el *MCER/L* identifica y define como una de las categorías descriptivas de la lengua, pero que no presenta en sus escalas de descriptores por niveles. En este sentido, los Niveles de referencia para el español se hacen eco de la petición del *MCER/L* de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario en relación con los descriptores que caracterizan las *competencias comunicativas* de los alumnos en los diferentes niveles, así como las especificaciones que correspondan a las *competencias generales* (IC, 2007: s.p.⁶⁶),

sendo de referir que o facto de, no quadro desta última perspectiva, o PCIC-NRE-2007 indicar que «[e]l material no lingüístico [designadamente ‘el de carácter cultural’] está, en todo caso, relacionado con la lengua y tiene que ver con las *competencias generales*» (IC, 2007: s.p.⁶⁷) permite considerar que o PCIC-NRE-2007 entende que o *material cultural*, embora *esteja relacionado com a língua*, se inscreve nas *competências gerais* – isto é, as *competências* «que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas» (CE, 2002: 9), posicionamento esse que evidencia que o PCIC-NRE-2007 não considera – à semelhança do MCERL – o conceito didactológico de *língua-cultura*, apesar de entender que esse documento

[s]irve de nexo de unión entre la teoría y la práctica de la profesión. El currículo hace posible que los avances de la investigación y la experimentación didáctica en el campo de la enseñanza de lenguas puedan incorporarse de forma ordenada y sistemática a la práctica de los profesores (IC, 2007: s.p.⁶⁸),

posicionamento declarativo esse que até é objeto de reforço nesse mesmo documento, uma vez que o PCIC-NRE-2007 declara que

⁶⁴ Os conteúdos dos volumes I, II e III correspondem aos *níveis comuns de referência* A1-A2, B1-B2 e C1-C2 do MCERL.

⁶⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np3

⁶⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np3

⁶⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np3

⁶⁸ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np12 – sublinhado nosso.

[I]os Niveles de referencia para el español no son una simple traducción o traslación de los inventarios desarrollados para otras lenguas. Aunque se han tenido en cuenta, especialmente, los documentos de descripciones de niveles de competencia lingüística (la serie del *nivel umbral*⁶⁹), los materiales desarrollados en los Niveles de referencia para el español derivan de un análisis directo de los descriptores del *MCER/L* en relación con las características propias del español (IC, 2007: s.p.⁷⁰),

embora essa referencia às *características próprias do espanhol* seja objeto da observação de que

[I]os Niveles de referencia para el español no son, tampoco, un instrumento de descripción *normativa* del español. Para desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español. Tanto las especificaciones como los ejemplos que se dan en los distintos inventarios responden en general a la norma culta, si bien se incluyen también aspectos relacionados con el uso coloquial —especialmente en los niveles más altos—, cuyo dominio denota un mayor grado de profundidad en el conocimiento y uso de la lengua por parte del alumno (IC, 2007: s.p.⁷¹).

No plano mais específico da relação entre as dimensões ditas linguísticas e culturais, o PCIC-NRE-2007 sublinha que

una idea clave del *MCER/L*, que articula en gran medida su esquema conceptual e impregna todos los desarrollos de las categorías descriptivas, es el concepto de *plurilingüismo*. Este concepto parte de la idea de que en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua los conocimientos lingüísticos que adquiere una persona no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establece entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo. Este concepto se sitúa en el *MCER/L* desde la perspectiva más amplia del *pluriculturalismo*, que consiste, en síntesis, en la capacidad de relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede un individuo y poder alcanzar, así, una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. **Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes** (IC, 2007: s.p.⁷²),

perspetiva essa que, contudo, impõe que se reconheça que essa questão suscita um conjunto de observações no plano de conjugação das dimensões essenciais, estruturais, funcionais e teleológicas, designadamente no quadro tanto da sua formulação verbal como da sua dimensão estratégica, razão pela qual a relevância desta questão não pode deixar de ser abordada numa ótica de comparação dos registos correspondentes nos CERCL, CEFRL,

⁶⁹ O facto de o PCIC-NRE-2007 ser perspectivado numa lógica de *encadeamento* (v., supra, p. 49, nota de rodapé 62) do *Nível Umbral*, cuja produção ocorre em momento anterior à emergência do conceito didactológico de *língua-cultura*, deve ser considerado no quadro de uma abordagem mais aprofundada da questão em causa, abordagem essa que, contudo, não é passível de ser objeto de tratamento extensivo e intensivo no âmbito do presente RE.

⁷⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np8

⁷¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np8

⁷² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm#np12 – sublinhado nosso.

QECRL e MCERL⁷³.

Tendo por base uma abordagem de ordem léxico-didactológica⁷⁴, impõe-se proceder quer a um levantamento dos totais de ocorrências – isto é, em termos estatísticos, as *frequências* –, quer à identificação e/ou determinação das cargas nocionais das unidades lexicais – sem prescindir do recurso ao processo de *lematização* correspondente – *cultura*, *plurilinguismo*, *pluriculturalismo* e *interculturalidade*, mormente nas suas formulações singulares e/ou coordenativas.

Relativamente à unidade lexical *cultura*, as ocorrências desse lexema simples permitem determinar níveis de *frequência* muito aproximados dos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL, uma vez que os indicadores quantitativos correspondentes apresentam valores mínimos e máximos que se situam entre 123 e 129 ocorrências, respetivamente (Quadro 1).

Quadro 1
Frequências do lexema *cultura* nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL

	CECRL		CEFRL	QECRL	MCERL
<i>cultura</i>	129		126	123	129

Quanto à carga definitória do lexema *cultura*, constata-se que o documento em causa – independentemente do teor específico de cada uma das suas versões idiomático-terminológicas – não apresenta qualquer definição propriamente essencial⁷⁵, estrutural⁷⁶,

⁷³ A ordem de apresentação das versões do documento em causa decorre da conjugação de três critérios: (1) o facto de as versões francesa (CECRL) e inglesa (CEFRL) poderem (ou deverem) ser consideradas como as versões originais, porquanto «[l]e groupe de rédaction (un Irlandais, deux Anglais, un Français) travaillait en anglais et en français, les rédactions individuelles, succédant aux mises au point collectives, étant faites dans la langue du ‘natif’ concerné. La première version en français du document comportait donc des chapitres traduits de l’anglais (les plus nombreux) et des chapitres directement écrits en français (celui relatif à la présentation générale du modèle et celui consacré au plurilinguisme et aux dimensions curriculaires). Et inversement pour la première version en anglais. La version publiée est le fruit, elle, d’une révision harmonisatrice d’ensemble effectuée par John Trim en anglais à partir des premières versions successives en anglais. Le tout étant ensuite traduit en français, avec référence aux versions premières pour les chapitres initialement écrits en français. Cette version ‘finale’ comporte en outre des redistributions de contenus et des changements d’ordre de différentes sections» (Coste, 2006: 41); (2) o facto de as versões em português (QECRL) e espanhol (MCERL) resultarem de traduções da versão inglesa (CEFRL); (3) o facto de o estudo qui em causa se inscrever (a) numa situação contextual do Sistema Educativo português e (b) na disciplina de *Espanhol* do Sistema Escolar do referido Sistema Educativo.

⁷⁴ Para aceder tanto a uma apresentação e a uma explicitação dos princípios declarativos e procedurais como à indicação e à demonstração de casos práticos da *abordagem léxico-didactológica*, v., por exemplo, Silva 2003, Silva & Ferrão 2007 e Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010.

⁷⁵ Uma *definição essencial* é uma «[d]éfinition spécifiant la nature intrinsèque d’un concept par l’énoncé de son genre prochain, ses éléments constitutifs et invariables, par différences spécifiques» (Legendre, 1988 [1993: 314]).

funcional⁷⁷ e/ou teleológica⁷⁸ do lexema em causa, embora proceda à indicação de que, no quadro

▪ das *competências gerais* – que, de acordo com o referido documento, não são de carácter linguístico – é imprescindível considerar as dimensões seguintes⁷⁹:

– «[e]l conocimiento declarativo (saber)» (MCERL, 2002: 99)⁸⁰ que deve compreender

- ▶ [e]l conocimiento del mundo⁸¹ [:] • [l]ugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos (...). De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas[:]; • [l] Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.), como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de *Threshold Level 1990* (MCERL, 2002: 99-100);
- ▶ [e]l conocimiento sociocultural⁸² [: e]strictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (MCERL, 2002: 100);

⁷⁶ Uma *definição estrutural* é uma «[d]éfinition d'un objet de pensée par l'énonciation de ses composantes ou de ses éléments constitutifs et de leurs relations particulières» (Legendre, 1988 [1993: 315]).

⁷⁷ Uma *definição funcional* é uma «[d]éfinition d'un objet par son utilité pratique» (Legendre, 1988 [1993: 315]).

⁷⁸ Uma *definição teleológica* é uma «[d]éfinition d'un terme en fonction d'une finalité, d'un but ou d'un objectif auxquels on le relie» (Legendre, 1988 [1993: 318]).

⁷⁹ No âmbito deste conjunto de competências, e por referência às versões francesa, inglesa, portuguesa e espanhola do documento em causa, não se procede à bordagem das dimensões de «[s]avoir-êre» e «[s]avoir-apprendre» (CECRL, 2001: 84; 85), «'[e]xistential' competence (savoir-êre)» e «[a]bility to learn (savoir-apprendre)» (CEFRL, 2001: 105; 106), «[a] competência existencial» e «[a] competência de aprendizagem» (QECRL, 2001: 152; 154) e «[l]a competencia 'existencial' (saber ser)» e «[l]a capacidad de aprender (saber aprender)» (MCERL, 2002: 103; 104), respetivamente, uma vez que estes itens não incluem qualquer referência explícita a questões inscritas no conceito de *cultura*.

⁸⁰ As versões inglesa e portuguesa adotam a mesma formulação – «[d]eclarative knowledge (savoir)» (CEFRL, 2001: 101) e «[o] conhecimento do mundo (saber)» (QECRL, 2001: 147), respetivamente, enquanto a versão francesa institui a fórmula «[s]avoir» (CECRL, 2001: 81), sendo de sublinhar que a versão inglesa considera ser necessário incluir entre parêntesis o título do item em causa constante na versão francesa.

⁸¹ As versões inglesa e portuguesa adotam a mesma formulação – «[k]nowledge of the world» (CEFRL, 2001: 101) e «[o] conhecimento do mundo» (QECRL, 2001: 147), respetivamente, enquanto a versão francesa elege a fórmula «[c]ulture générale (connaissance du monde)» (CECRL, 2001: 82).

⁸² As versões inglesa e portuguesa adotam a mesma formulação – «[s]ociocultural knowledge» (CEFRL, 2001: 102) e «[o] conhecimento sociocultural» (QECRL, 2001: 148), respetivamente, enquanto a versão francesa elege a fórmula «[s]avoir socioculturel» (CECRL, 2001: 82); pese embora o facto de, no quadro da situação contextual em causa, ao lexema inglês *knowledge* poderem corresponder em francês, português e espanhol os conjuntos de lexemas (substantivos) *connaissance / savoir, conocimiento / saber e conocimiento / saber*, respetivamente, no âmbito do domínio disciplinar da Educação, importa referir que ao termo *conhecimento* corresponde a definição de «[f]ait, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience» (Legendre, 1988 [1993: 240]) e «[p]our être fructueuse, les connaissances ne doivent pas former des agrégats mis un tout organisé, structuré, c'est-à-dire un savoir» (Legendre, 1988 [1993: 241]).

- ▶ [I]a consciencia intercultural⁸³ [:] El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (MCERL, 2002: 100);
- «[I]as destrezas y las habilidades (saber hacer)» (MCERL, 2002: 99)⁸⁴ que devem reunir
 - ▶ [I]as destrezas y las habilidades prácticas⁸⁵ [:] • [d]estrezas sociales: la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones (...) y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado[:]; • [d]estrezas de la vida: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc.[:]; • [d]estrezas profesionales: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto)empleo[:]; • [d]estrezas de ocio: la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio (MCERL, 2002: 102);
 - ▶ [I]as destrezas y las habilidades interculturales⁸⁶ [:] • [I]a capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera[:]; • [I]a sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de

⁸³ As versões inglesa e portuguesa adotam a mesma formulação – «[i]ntercultural awareness» (CEFRL, 2001: 103) e «[a] consciência intercultural» (QECRL, 2001: 150), respetivamente, enquanto a versão francesa elege a fórmula «[p]rise de conscience interculturelle» (CECRL, 2001: 82), sendo de referir que, no domínio disciplinar da Educação o termo complexo *tomada de consciência*, no quadro da situação contextual em causa, é considerado mais como um *ato* (≈ exercício efetivo) do que uma *faculdade* (≈ possibilidade de realizar um determinado ato) (Legendre, 1988 [1993: 246; 604]).

⁸⁴ Na versão francesa o item em causa adota a formulação de «[a]ptitudes et savoir-faire» (CECRL, 2001: 84), enquanto a versão inglesa, relativamente ao mesmo item, elege a formulação «[s]kills and know-how» (CEFRL, 2001: 104); no âmbito da terminologia do domínio disciplinar da Educação, os termos *aptidão*, *capacidade* e *habilidade* assumem cargas nocionais distintas – «[d]isposition, innée ou acquise, à effectuer des apprentissages spécifiques, à fournir un rendement appréciable dans un domaine particulier» (Legendre, 1988 [1993: 101]), «[a]ptitude, acquise ou innée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité» (Legendre, 1988 [1993: 159]) e «[c]apacité acquise de pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir-faire, maîtrise, intelligence, facilité» (Legendre, 1988 [1993: 682]), respetivamente; da confrontação dos títulos desse item e dos subitens correspondentes resultam duas constatações: (1) o facto de os registos dicionarísticos considerarem que ao lexema inglês *skill* podem corresponder em francês, português e espanhol aos lexemas – por essa mesma ordem idiomática – *aptitude / aptidão / aptitud, capacité / capacidade / capacidad e habileté / habilidade / habilidade e destreza* suscita problemas de exatidão nocional no plano da tradução de ordem terminológica e (2) a constatação anterior exigir uma abordagem léxico-didactológica quadrilingue, cuja execução não é passível de se inscrever na economia textual do presente RE; no caso deste item, as versões francesa, inglesa e portuguesa adotam as formulações «[a]ptitudes et savoir-faire» (CECRL, 2001: 84) e «[s]kills and know-how» (CEFRL, 2001: 104) e «[a]s capacidades e a competência de realização» (QECRL, 2001: 150), respetivamente.

⁸⁵ Tendo em consideração o teor da nota de rodapé imediatamente anterior, importa referir que, no caso deste subitem, as versões francesa, inglesa e portuguesa adotam as formulações «[a]ptitudes pratiques et savoir-faire» (CECRL, 2001: 84), «[p]ractical skills and know-how» (CEFRL, 2001: 104) e «[a]s capacidades práticas e a competência de realização» (QECRL, 2001: 150), respetivamente.

⁸⁶ No seguimento do teor da nota de rodapé 84, impõe-se referir que, no caso deste subitem, as versões francesa, inglesa e portuguesa adotam as formulações «[a]ptitudes et savoir-faire interculturels» (CECRL, 2001: 84) e «[i]ntercultural skills and know-how» (CEFRL, 2001: 104) e «[a]s capacidades interculturais e a competência de realização» (QECRL, 2001: 151), respetivamente.

otras culturas[;] • [l]a capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas[;] • [l]a capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCERL, 2002: 100);

- das *competências comunicativas em línguas* que, de acordo com o referido documento, se enquadram na perspetiva de que «[p]ara la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua» e «[l]a competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes: • [l]as competencias lingüísticas[,] • [l]as competencias sociolingüísticas [y] • [l]as competencias pragmáticas» (MCERL, 2002: 106), impõe-se indicar que – para lá do facto de as *competências linguísticas* e as *competências pragmáticas* não incluírem qualquer referência explícita a questões inscritas no conceito de *cultura*, razão pela qual essas competências não são objeto de consideração particular no quadro da problemática nuclear deste estudo – o documento considera que

[l]a competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística (MCERL, 2002: 116),

sendo as questões correspondentes

[l]a[s] que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (MCERL, 2002: 116),

competência essa que é objeto de distribuição por níveis na *escala ilustrativa* correspondente (MCERL, 2002: 119), sendo que o tópico que se inscreve – de modo mais aproximado – no conceito de *cultura* apenas emerge – enquanto tópico de carácter *sociocultural* – no nível C2 (Figura 7), isto é, o nível referente ao *usuario competente* – *maestría* (MCERL, 2002: 25).

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>

Figura 7 – Escala de adecuación sociolingüística: nivel C2 (MCERL, 2002: 119)

Da consulta dos enunciados da totalidade dos níveis em geral e do nível C2 em particular

da *escala de adequação sociolinguística* resultam as constatações seguintes⁸⁷: (1) o facto de a escala considerar que o *utilizador* de uma determinada língua apenas pode atender e apreciar as implicações socioculturais na língua em causa num nível de proficiência de *mestria* e (2) o facto de se verificar uma distinção das dimensões sociolinguística e sociocultural, bem como das implicações respetivas no quadro de utilização da *língua*, constatações essas que indiciam que o princípio didactológico de consubstancialidade da *língua* e da *cultura* no objeto *língua-cultura*, por um lado, não é considerado como relevante no plano didático da *competência de comunicação* e, por outro lado, as dimensões linguística e cultural, perspetivadas em termos mais sociológicos do que didáticos, apenas poderem inscrever-se no nível de proficiência de *mestria*, o que evidencia que o documento entende que a referida *consubstancialidade* – ou, pelo menos, a recíproca complementaridade – das componente do objeto *língua-cultura* não se verifica(m) no nível de utilização mais *elementar* de uma língua(-cultura).

Relativamente à unidade lexical complexa *competência cultural*, as ocorrências desse lexema complexo permitem determinar níveis de *frequência* absolutamente coincidentes dos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL, uma vez que os indicadores quantitativos correspondentes apresentam em cada documento e em parágrafos homólogos duas ocorrências:

– uma ocorrência singular (Quadro 2)

Quadro 2

Competência cultural – ocorrências nocionais singulares nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL

COMPETÊNCIA CULTURAL	
CECRL (2001: 12)	<i>Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle.</i>
CEFRL (2001: 6)	<i>[I]n a person's cultural competence, the various cultures (national, regional, social) to which that person has gained access do not simply co-exist side by side.</i>
QECRL (2001: 25)	<i>Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado.</i>
MCERL (2002: 6)	<i>En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra.</i>

⁸⁷ Para uma melhor compreensão das constatações a seguir indicadas, importa referir que o documento inclui, no parágrafo imediatamente anterior à apresentação do quadro-escala em causa as afirmações de que «[I]a gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática (...). Como se puede ver [en la escala ilustrativa], la parte inferior de la escala comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía» e «[d]esde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos» (MCERL, 2002: 118).

– e uma ocorrência no âmbito de uma configuração de coordenação de índole copulativa (Quadro 3)

Quadro 3

Competência cultural – ocorrências nocionais em situação de coordenação de índole copulativa nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL

	COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICA(S) E CULTURAL (CULTURAI)
CECRL (2001: 40)	<i>Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire.</i>
CEFRL (2001: 43)	<i>The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how.</i>
QECRL (2001: 73)	<i>As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.</i>
MCERL (2002: 47)	<i>Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.</i>

Na situação de ocorrência singular – para lá da organização intrafrásica própria de cada código linguístico convocado, dimensão essa que não evidencia em termos de comparação das opções tradutivas qualquer diferença essencial –, constata-se que, embora os enunciados correspondentes não apresentem qualquer tipo de definição terminológica do lexema complexo em causa, os CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL consideram, numa perspetiva convergente, que a *competência cultural* não assenta apenas na coexistência de culturas, porquanto «[s]e las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes» (MCERL, 2002: 6).

Na situação de ocorrência no quadro da configuração de coordenação de índole copulativa, o lexema complexo *competência cultural* suscita duas observações fundamentais: (1) pelo facto de, nos CECRL e QECRL, o substantivo *competência* se encontrar no plural – *compétences* e *competências*, respetivamente – e os adjetivos *linguístico* e *cultural* também evidenciarem as marcas designativas do plural respetivas apropriadas à situação gramatical em causa – *linguistiques et culturelles* e *linguísticas e culturais*, respetivamente –, enquanto no MCERL os adjetivos homólogos se encontram no singular – *lingüística y cultural* – e o substantivo *competência* regista a marca designativa

do plural – *competências* –, emerge uma imprecisão de índole conceitual no documento referente à existência de duas competências – uma *linguística* e outra *cultural* – (MCERL) ou de várias competências – umas *linguísticas* e outras *culturais* – (CECRL e QECRL), sendo que no caso do CEFRL essa imprecisão assume um carácter reforçado, uma vez que os adjetivos em causa – *linguistic* e *cultural* – não registam marcas designativas que permitam distinguir a dimensão gramatical singular ou plural desses lexemas na situação discursiva correspondente; (2) no plano da contribuição dessas competências de ordem linguística e cultural, os enunciados dos CEFRL, QECRL e MCERL indicam que essas competências concorrem para *awareness, skills and know-how* (CEFRL), *uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização* (QECRL) e *una conciencia, unas destrezas y unas capacidades* (MCERL) de carácter *intercultural*, ou seja, todos esses objetos e/ou fenómenos assumem uma configuração *intercultural*, enquanto o CECRL apenas atribui uma configuração *intercultural à prise de conscience*, uma vez que esse adjetivo não qualifica os lexemas *habiletés* e *savoir-faire*.

Tendo em consideração que, nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL, a unidade lexical complexa *competência cultural* se encontra associada ao princípio de que «[e]l plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo» (MCERL, 2002: 6)⁸⁸, impõe-se proceder a uma bordagem de índole léxico-didactológica das unidades lexicais *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, bem como aos registos nos quais esses lexemas simples aparecem em situações de coordenação de índole copulativa, sendo que as ocorrências dessas configurações lexicogras permitem determinar os níveis de *frequência* léxico-didactológica indicativos da relevância terminológica desses lexemas – nas suas configurações singulares e de coordenação de índole copulativa – no plano didático (Quadro 4).

Quadro 4

Frequências – *plurilinguismo* e *pluriculturalismo* nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL

	CECRL	CEFRL	QECRL	MCERL
<i>plurilinguismo</i>	27	25	27	29
<i>pluriculturalismo</i>	04	07	08	09
<i>plurilinguismo e pluriculturalismo</i>	35	33	31	32

⁸⁸ Nas versões francesa, inglesa e portuguesa verificam-se registos homólogos no plano nocional: «[i]l faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme» (CECRL, 2001: 12); «[p]lurilingualism has itself to be seen in the context of pluriculturalism» (CEFRL, 2001: 6); «[o] plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo» (QECRL, 2001: 25).

Quanto ao lexema simples *plurilinguismo* e ao conjunto coordenado de índole copulativa *plurilinguismo e pluriculturalismo*, constata-se que, no conjunto das versões francesa, inglesa, portuguesa e espanhola, as *frequências* correspondentes se situam entre conjuntos de indicadores quantitativos *mínimos-máximos* de 25-29 e 31-35 ocorrências, respetivamente, enquanto o lexema singular *pluriculturalismo* apresenta um conjunto de indicadores *mínimos-máximos* de 4-9, respetivamente, constatação essa que permite evidenciar que, em termos singulares, a noção de *plurilinguismo* apresenta números de ocorrências muito mais elevados do que a noção de *pluriculturalismo* nas quatro versões linguístico-culturais do documento, embora os números de ocorrências referentes a situações discursivas nas quais as duas noções aparecem em configurações de coordenação de índole copulativa sejam mais elevados – se bem que de modo quantitativamente pouco considerável – do que os números de ocorrências relativos à noção de *pluriculturalismo* em fácies singulares no plano discursivo nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL.

Numa perspetiva tanto de prolongamento como de especificação das observações léxico-didactológicas imediatamente anteriores, impõe-se efetuar uma abordagem igualmente de carácter léxico-didactológica dos lexemas complexos *competência plurilingue*, *competências plurilingues*, *competência pluricultural*, *competências pluriculturais*, *competência plurilingue e pluricultural* e *competências plurilingues e pluriculturais*⁸⁹ (Quadro 5).

Quadro 5

Frequências – *competências plurilingue e competência pluricultural* nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL

	CECRL	CEFRL	QECRL	MCERL
<i>competência plurilingue</i>	08	09	08	03
<i>competências plurilingues</i>	–	–	–	–
<i>competência pluricultural</i>	02	02	03	04
<i>competências pluriculturais</i>	–	–	–	–
<i>competência plurilingue e pluricultural</i>	25	22	21	21
<i>competências plurilingues e pluriculturais</i>	03	03	03	01
<i>competência plurilingue e competência pluricultural</i>	–	01	02	02

⁸⁹ As unidades lexicais complexas em causa não são objeto de procedimentos de lematização, porquanto as marcas designativas de singular e plural evidenciam a emergência de questões de ordem conceitual, questões essas cuja exploração é alvo de atenção no âmbito do texto de comentário do Quadro 5.

Constata-se que, nos CERCL, CEFRL, QECRL e MCERL, aos lexemas complexos *competências plurilingues* et *competências pluriculturais*, enquanto unidades lexicais que evidenciam marcas designativas de plural, não correspondem quaisquer ocorrências nas situações discursivas nas quais marcam a sua presença solitária, enquanto, nas versões do documento de referência em causa e em situações homólogas, os lexemas complexos *competência plurilingue* et *competência pluricultural*, enquanto unidades lexicais que não registam marcas designativas de plural, são distinguidas com diversos números de ocorrências, factos esses que, numa primeira abordagem léxico-didactológica, indiciam que tanto a *competência plurilingue* como a *competência pluricultural* são competências não apenas singulares mas também distintas.

Contudo, numa abordagem léxico-didactológica subsidiária, constata-se que, nas quatro versões do documento de referência alvo, as ocorrências – cujas *frequências* se situam entre 21 e 25 realizações discursivas – do lexema complexo *competência pluringue e pluricultural* permitem considerar que essa competência, embora constituída por duas componentes, é entendida de modo primaz como uma competência de carácter uno, se bem que se verifique um número de ocorrências residuais (cujas *frequências* se situam entre 1 e 3 manifestações discursivas) que conferem a essa competência um carácter mais composto nos planos de cada uma das suas componentes e, por conseguinte, no plano de conjunto respetivo.

Quanto aos registos que reúnem em termos de coordenação de índole copulativa as unidades complexas *competência plurilingue* e *competência pluricultural* – e tendo em consideração quer a sua ausência de realização discursiva no CECRL, quer a sua manifestação discursiva residual nos CEFRL, QECRL e MCERL –, o facto de essa formulação ser objeto de associação na secção 6.1.3. das versões inglesa, portuguesa e espanhola (CEFRL, 2001: 133; QECRL, 2001: 187; MCERL, 2002: 131)⁹⁰ das formulações anteriormente referidas não permite conferir um sentido terminológico – e, por conseguinte, conceitual – preciso à mesma.

Relativamente ao conjunto de questões referentes às noções de *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, bem como às competências respetivas, e tendo em consideração que a

⁹⁰ Nessas versões do documento em causa, os registos da formulação *competência plurilingue e competência pluricultural* ocorrem duas vezes: uma enquanto título da secção 6.1.3. e outra no índice no qual se encontra anunciada essa secção; na versão francesa do referido documento, o título dessa secção – igualmente indicado no índice respetivo – opta pela formulação mais una de *compétence plurilingue et pluriculturelle* CECRL, 2001: 105).

problemática do presente RE se inscreve no âmbito do EL(C)E, importa referir que o PCIC-NRE-2007, no quadro do seu *Diccionario de términos clave de ELE*⁹¹, estabelece que

[e]l término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto (IC, 2007: s.p.⁹²)

sendo que

[e]n la actualidad, el dominio de una, dos o más lenguas consideradas de forma aislada deja de ser el objetivo de aprendizaje para dar paso a la consecución del plurilingüismo. Para lograr el plurilingüismo es fundamental desarrollar tanto un repertorio lingüístico, en el que se ejerciten todas las capacidades lingüísticas que posee el individuo, como de los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas. Las propuestas curriculares han incorporado recientemente una referencia explícita a la sensibilización de los aprendientes hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto a diferentes maneras de expresarse y actuar (IC, 2007: s.p.⁹³)

e, por conseguinte,

[d]e esta manera, el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y de la interculturalidad se convierte en un proceso natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales (IC, 2007: s.p.⁹⁴),

perspetiva essa que permite a identificação, no quadro do referido dicionário, do termo *competência plurilingue*, embora a noção respetiva apenas seja objeto de determinação implícita em função de referenciais inscritos no termo complexo

enfoque plurilingüe [que] se basa en el reconocimiento de que la competencia comunicativa de un individuo se nutre de todas las experiencias y conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas. En esa competencia dichas lenguas se relacionan e interactúan entre sí. De este modo, una persona puede recurrir a todo su bagaje lingüístico para dar sentido a un acontecimiento comunicativo en una segunda lengua (IC, 2007: s.p.⁹⁵)

até porque

[l]a enseñanza-aprendizaje de la lengua, desde esta perspectiva, va más allá del propósito de

⁹¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm: esse recurso dicionarístico em linha «es una obra de consulta para profesores, formadores y estudiantes de tercer ciclo, que, además de la resolución de dudas concretas, tiene otros dos objetivos: divulgar los estudios que han tenido mayor repercusión en la didáctica y ayudar a la progresiva sistematización de la terminología de esta especialidad» e «[p]ermite distintos niveles de lectura, desde la mera consulta de la definición de un término hasta una profundización y contextualización teórica que lo relacione con otros. Cada entrada va acompañada de dos tipos de bibliografía, una básica y otra especializada, para orientar a los profesionales que deseen ampliar esta información».

⁹² V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

⁹³ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

⁹⁴ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

⁹⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueplurilingue.htm

lograr el dominio de una lengua cuyo modelo es el hablante nativo ideal. El objetivo es que el aprendiente desarrolle un repertorio lingüístico en el que se ejerciten todas las destrezas lingüísticas, para lo cual es necesario que las instituciones diversifiquen la oferta de lenguas y que la práctica docente fomente la interacción de las competencias (IC, 2007: s.p.⁹⁶),

ou seja,

[e]ste enfoque pone el énfasis en establecer relaciones entre las diferentes formas de actuar y de comunicarse que el aprendiente adquiere en la nueva lengua con las de su primera lengua y las de otras lenguas que conoce. Se convierte así en un sujeto plurilingüe que desarrolla una competencia intercultural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales. El modelo del hablante nativo ideal deja paso a un hablante plurilingüe e intercultural que lleva a cabo las tareas y actividades encomendadas, solventa problemas y, media, a través de la interpretación y la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de manera directa (IC, 2007: s.p.⁹⁷),

perspetiva essa que convoca o *pluriculturalismo*, noção que, no referido dicionário, apenas é objeto de consideração mais operatória do que essencial no quadro do termo complexo *competência pluricultural*, isto é,

la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe (IC, 2007: s.p.⁹⁸)

razão pela qual

[I]o característico de estas competencias, tal como se conciben en el *Marco Común Europeo*, es la interrelación de los conocimientos y experiencias que una persona posee en diversas lenguas y culturas. Estos conocimientos y experiencias dejan de concebirse como realidades compartimentadas y aisladas para cada una de las lenguas; conforman, por el contrario, un todo integrado que permite al individuo no solamente relacionarse de forma efectiva y eficaz en diversos contextos socioculturales, sino al mismo tiempo alcanzar una comprensión más profunda y cabal de su propia identidad social y cultural (IC, 2007: s.p.⁹⁹).

Pese embora o facto de a imprecisão terminológica desta problemática poder ser considerada como pouco relevante nos planos das dimensões declarativa e procedural de ordem didática correspondente, importa não apenas referir, mas também sublinhar que «[d]ans de CECR[L], la notion introduite (...) de compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est posée d’abord dans l’étude préparatoire du même nom, *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate 1997^[100])», enquanto

[d]ans les usages ultérieurs à la publication du CECR[L], autant cette notion se trouve souvent mobilisée [nettement moins dans les publications anglophones que dans celles en langues romanes], tant elle l’est surtout sous la forme ‘compétence plurilingue’, le pluriculturelle se

⁹⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueplurilingue.htm

⁹⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueplurilingue.htm

⁹⁸ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comppluricultural.htm

⁹⁹ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comppluricultural.htm

¹⁰⁰ V. COSTE, Daniel, MOORE, Danièle & ZARATE, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

trouvant en quelque sorte amuï (Coste, 2014: 75)¹⁰¹.

Apesar de os CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL conferirem, no plano declarativo, relevância à noção de *pluriculturalismo*, constata-se que essas versões idiomático-culturais do documento de referência em causa também atribuem saliência à noção de *interculturalidade* (Quadro 6), razão pela qual se impõe proceder igualmente no quadro da problemática correspondente a uma bordagem de índole léxico-didactológica dessa unidade lexical simples.

Quadro 6
Frequências do lexema *interculturalidade* nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL¹⁰²

	CECRL	CEFRL	QECRL	MCERL
<i>interculturalidade</i>	01	01	01	01

Se bem que as ocorrências únicas nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL da noção de *interculturalidade* sob a forma de substantivo não sejam suportadas por quaisquer definições de índole essencial, estrutural, funcional e teleológica, os enunciados referentes à noção de *competência cultural* no quadro das situações discursivas nas quais esta última noção se encontra em situação de coordenação de índole copulativa¹⁰³, é admissível considerar que a carga terminológica desse lexema possa corresponder à noção de que

[I]a interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad (IC, 2015: s.p.¹⁰⁴),

sendo que

[e]n el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese

¹⁰¹ A relevância da observação em causa decorre do facto de o seu autor ser um dos coautores das versões francesa e inglesa do QECRL.

¹⁰² Pelo facto de se proceder a seguir a uma análise léxico-didactológica das unidades lexicais complexas nas quais a noção de *interculturalidade* é objeto de inclusão sob a categoria gramatical de adjetivo qualificativo, não se procede no quadro da primeira fase da abordagem léxico-didactológica dessa noção a quaisquer procedimentos de lematização correspondente.

¹⁰³ V., supra, p. 57, Quadro 3.

¹⁰⁴ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad (IC, 2015: s.p.¹⁰⁵).

Contudo, numa perspetiva mais procedural do que de tipo descritivo da relevância da *interculturalidade* consagrada nos textos dos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL, importa sublinhar que, para lá do facto de as quatro versões idiomático-culturais do documento de referência em causa associarem, nas sequências discursivas homólogas nas quais se registam as únicas ocorrências respetivas da noção de *interculturalidade* sob a forma gramatical de substantivo, a noção de *interculturalidade* encontra-se associada à noção de *plurilinguismo* (Quadro 7), situação essa que (pode) contribui(r) para o descaminho do *pluriculturalismo* no documento de referência europeu anteriormente indicado¹⁰⁶.

Quadro 7

Interculturalidade – ocorrências nocionais nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL

<i>INTERCULTURALIDADE</i>	
CECRL (2001: 40)	<i>L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité.</i>
CEFRL (2001: 43)	<i>The learner of a second or foreign language and culture does not cease to be competent in his or her mother tongue and the associated culture. Nor is the new competence kept entirely separate from the old. The learner does not simply acquire two distinct, unrelated ways of acting and communicating. The language learner becomes plurilingual and develops interculturality.</i>
QECRL (2001: 73)	<i>[O] aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade.</i>
MCERL (2002: 47)	<i>[E]l alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad.</i>

Da comparação dos enunciados contantes no Quadro 7¹⁰⁷ resulta a constatação de que os textos dos CEFRL, QECRL e MCERL indicam que, no quadro da *perspetiva acional*

¹⁰⁵ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

¹⁰⁶ V., supra, p. 63, Coste 2014.

¹⁰⁷ V. página imediatamente anterior deste RE.

correspondente, o aprendente deve *tornar-se plurilingue e desenvolver a interculturalidade* (CEFRL e QECRL) ou *uma interculturalidade* (MCERL), enquanto o texto do CECRL advoga que o aprendente deve *tornar-se plurilingue e aprender a interculturalidade*, ou seja, a versão francesa entende que a *interculturalidade* deve ser objeto de uma *aprendizagem*, ao passo que as versões inglesa, portuguesa e espanhola consideram que a *interculturalidade* deve ser objeto de *desenvolvimento*.

No plano didático, a distinção dos termos *aprendizagem* e *desenvolvimento* é relevante, uma vez que o «[e]nsemble d'activités, mis à la disposition du sujet par l'agent ou planifié par le sujet lui-même, susceptible de déclencher un processus interne chez le sujet en vue de l'atteinte d'objectifs» (Legendre, 1988 [1993: 68]) – isto é, a *aprendizagem* – e «[l'a]mélioration, [le] perfectionnement d'une habileté dans le sens d'une plus grande qualité, de l'excellence de la tâche à accomplir» (Legendre, 1988 [1993: 335]) – ou seja, o *desenvolvimento* – implicam a adoção de procedimentos «de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet» (Legendre, 1988 [1993: 67]) e «[d'a]ugmentation, [d'e]nrichissement (...) d'une habileté rendant apte à accomplir un plus grand nombre de tâches» (Legendre, 1988 [1993: 283]), respetivamente. Do exposto, e no âmbito da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, é possível admitir que os enunciados em causa dos CEFRL, QECRL e MCERL, ao adotarem o verbo *desenvolver*, não conferem – contrariamente ao enunciado homólogo do CECRL que elege o verbo *aprender* – uma atenção particular ao processo de emergência construtiva da *interculturalidade*, enquanto o referido enunciado do CECRL – ao contrário dos enunciados congéneres dos CEFRL, QECRL e MCERL – não atribui um cuidado específico à evolução e/ou ao progresso desse mesmo constructo.

Para lá da imprecisão de carácter terminológico – com impacto na dimensão conceitual – acima referida no plano acional da *interculturalidade*, importa não apenas detetar, mas também caracterizar, pelo menos no plano nocional, os objetos e/ou os fenómenos que os textos dos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL consideram como podendo ser e/ou devendo ser portadores de marcas qualitativas de *interculturalidade*, razão pela qual se impõe proceder, num primeiro momento, a um inventário suficientemente discriminado e detalhado das unidades lexicais complexas decorrentes de um processo de identificação, levantamento e determinação de ocorrências de carácter léxico-didactológico, de modo a obter dados referentes às *frequências*¹⁰⁸ desses lexemas

¹⁰⁸ Os indicadores de *frequência* a seguir apresentados encontram-se ordenados em termos quantitativos numa perspetiva de índole decrescente.

complexos inscritos em cada versão idiomático-cultural do documento europeu de referência em causa:

▪ CECRL (Quadro 8)

Quadro 8

Interculturalidade: inventário de objetos e/ou fenómenos no CECRL

		CECRL
<i>conscience</i>	<i>interculturel(le)</i>	08
<i>aptitude</i>		05
<i>savoir-faire</i>		03
<i>compétence</i>		02
<i>relation</i>		
<i>approche</i>		01
<i>attitude</i>		
<i>capacité</i>		
<i>communication</i>		
<i>composante</i>		
<i>expérience</i>		
<i>habileté</i>		
<i>interrogation</i>		
<i>malentendu</i>		
<i>personnalité</i>		

▪ CEFRL (Quadro 9)

Quadro 9

Interculturalidade: inventário de objetos e/ou fenómenos no CEFRL

		CEFRL
<i>intercultural</i>	<i>awareness</i>	07
	<i>skill</i>	06
	<i>competence</i>	02
	<i>know-how</i>	
	<i>misunderstanding</i>	
	<i>relation</i>	01
	<i>approach</i>	
	<i>communication</i>	
	<i>component</i>	
	<i>conflict</i>	
	<i>discussion</i>	
	<i>experience</i>	
	<i>interaction</i>	
<i>personality</i>		

▪ QECRL (Quadro 10)

Quadro 10

Interculturalidade: inventário de objetos e/ou fenómenos no QECRL

		QECRL
<i>capacidade</i>	<i>intercultural</i>	06
<i>consciência</i>		05
<i>relação</i>		03
<i>competência</i>		02
<i>abordagem</i>		01
<i>componente</i>		
<i>comunicação</i>		
<i>conflito</i>		
<i>discussão</i>		
<i>experiência</i>		
<i>mal-entendido</i>		
<i>realização</i>		
<i>personalidade</i>		

▪ MCERL (Quadro 11)

Quadro 11

Interculturalidade: inventário de objetos e/ou fenómenos no MCERL

		MCERL
<i>destreza</i>	<i>intercultural</i>	07
<i>consciencia</i>		06
<i>relación</i>		04
<i>competencia</i>		02
<i>relación</i>		
<i>actitud</i>		01
<i>capacidad</i>		
<i>componente</i>		
<i>comunicación</i>		
<i>conflicto</i>		
<i>debate</i>		
<i>enfoque</i>		
<i>experiencia</i>		
<i>habilidad</i>		
<i>malentendido</i>		
<i>percepción</i>		
<i>personalidad</i>		

No quadro dos princípios da abordagem léxico-didactológica (Silva, 2003), e para efeitos de seleção e comparação das unidades lexicais complexas dos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL que podem e/ou devem ser portadores de marcas qualitativas de *interculturalidade*, no quadro desta investigação apenas são alvo de consideração os lexemas complexos cuja *frequência* apresenta um mínimo de cinco ocorrências¹⁰⁹, sendo que da aplicação desse critérios resultam quatro conjuntos de unidades lexicais correspondentes às versões francesa, inglesa, portuguesa e espanhola do documento europeu de referência em causa, conjuntos esses que, por conseguinte, passam a poder ser objeto de confrontação de índole léxico-didactológica (Quadro 12).

Quadro 12

Interculturalidade: inventário comparativo de objetos e/ou fenómenos nos CECRL, CEFRL, QECRL e MCERL

CECRL	CEFRL	QECRL	MCERL
<i>conscience interculturelle</i>	<i>intercultural awareness</i>	<i>capacidade intercultural</i>	<i>destreza intercultural</i>
<i>aptitude interculturelle</i>	<i>intercultural skill</i>	<i>consciência intercultural</i>	<i>consciencia intercultural</i>

Tendo em consideração o carácter polissémico do lexema inglês *awareness*, designadamente no CEFRL – porquanto não se verifica qualquer registo de tipo definitório dessa unidade lexical no plano terminológico no âmbito do referido documento –¹¹⁰, o significado desse lexema pode, contudo, ser objeto de um processo de aproximação semântica em resultado do seu cruzamento com os registos homólogos dos CECRL, QECRL e MCERL, sendo que os contextos discursivos correspondentes permitem considerar que a esse lexema inglês correspondem – numa perspetiva tradutiva – nas versões francesa, portuguesa e espanhola os lexemas *conscience*, *consciência* e *consciencia*, respetivamente. Em relação ao lexema inglês *skill*, a atribuição de um valor semântico mais preciso no quadro desse mesmo documento europeu de referência não é suscetível de ser objeto de uma aproximação homóloga à do lexema inglês *awareness*, uma vez que os contextos discursivos correspondentes nas versões francesa, portuguesa e espanhola apresentam – sempre numa perspetiva tradutiva – soluções lexicográficas muito

¹⁰⁹ Pese embora o facto de esse nível quantitativo mínimo de admissibilidade assentar num critério arbitrário, a fixação dessa *frequência* limiar permite assegurar que a investigação léxico-didactológica, no quadro da situação contextual correspondente, se exerce sobre unidades lexicais suficientemente representativas por referência aos corpora textuais respetivos.

¹¹⁰ V., supra, p. 53, nota de rodapé 83.

diversificadas¹¹¹.

Pese embora essas imprecisões terminológicas – e, por conseguinte, conceituais –, o facto de a problemática alvo do presente RE se inscrever no EL(C)E, designadamente no plano do ensino-aprendizagem correspondente, é possível atenuar o impacto dessa ausência de rigor terminológico recorrendo às orientações do PCIC-NRE-2007 em matéria de *interculturalidade*.

Pelo facto de consagrar a *interculturalidade* como a perspectiva de índole cultural específica das suas orientações, o PCIC-NRE-2007 procede à indicação de que

[e]l inventario^[112] de *Habilidades y actitudes interculturales* constituye, junto con el de *Referentes culturales* y el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la dimensión cultural de los Niveles de referencia para el español. El desarrollo de esta dimensión en los tres inventarios mencionados requiere el tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la **competencia intercultural** (IC, 2007: s.p.¹¹³),

sendo que

[e]sta competencia, junto con la de gestión y control del aprendizaje y las propiamente lingüísticas conforman **un modo de competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural** del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (IC, 2007: s.p.¹¹⁴),

razão pela qual

En el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural (IC, 2007: s.p.¹¹⁵),

perspetiva essa que implica a adoção do princípio de que

la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica,

¹¹¹ V., supra, p. 54, notas de rodapé 84, 85 e 86.

¹¹² O PCIC-NRE-2007 esclarece que «[e]l contenido del material de aprendizaje [del *Plan curricular*] se estructura en seis grandes campos, que reciben el nombre de ‘componentes’; cada uno de los seis componentes contiene uno o más ‘inventarios’, en los que se enumeran detalladamente las unidades que formarán parte del programa de los diferentes cursos. He aquí la lista de componentes con sus respectivos inventarios: 1. Componente gramatical. Tres inventarios: de gramática, de pronunciación y prosodia, de ortografía[;] 2. Componente pragmático-discursivo. Tres inventarios: de funciones, de tácticas y estrategias pragmáticas, de géneros discursivos y productos textuales[;] 3. Componente nocional. Dos inventarios: de nociones generales, de nociones específicas[;] 4. Componente cultural. Tres inventarios: de referentes culturales, de saberes y comportamientos socioculturales, de habilidades y actitudes interculturales[;] 5. Componente de aprendizaje. Un inventario: de procedimientos de aprendizaje» (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm).

¹¹³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm; sublinhado nosso.

¹¹⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm; sublinhado nosso.

¹¹⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (IC, 2007: s.p.¹¹⁶),

visão global essa que, por sua vez, determina que

[I]a competencia intercultural supone, en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades. **Ello requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa** (IC, 2007: s.p.¹¹⁷).

No âmbito da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, mormente quando estas últimas são consideradas como *línguas-culturas estrangeiras*, a conceção de *interculturalidade* consagrada no PCIC-NRE-2007 assenta na perspectiva de que o aluno deve

actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto. Todo ello permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener (IC, 2007: s.p.¹¹⁸),

posicionamento esse que se aproxima da perspectiva intercultural associada à *abordagem comunicativa*, na medida em que

[a] partir del hecho de la articulación histórica entre enfoque comunicativo y enfoque intercultural, se ha creído que los estereotipos podían desaparecer y las representaciones del Otro corregirse y desarrollarse simplemente comunicándose con él. Pero (...) en contra de las afirmaciones a veces un poco ingenuas de los promotores del enfoque intercultural, se puede perfectamente conocer al Otro sin llegar a aceptarle ni a respetarle; es factible incluso querer conocerle mejor para combatirle (Puren, 2008a: 267),

até porque

hoy en día en el mundo, la interculturalidad más frecuente no era / no es la que podemos imaginar en la Europa pacífica e individualista nuestra, en la que afortunadamente podemos permitirnos pensar la interculturalidad como un encuentro enriquecedor entre individuos portadores de diferentes culturas. Pero no debemos olvidar que de Irak a Uganda, de la selva colombiana al Tíbet, la interculturalidad que domina nuestra actualidad es la del enfrentamiento, y el enfrentamiento colectivo, ya sea de las etnias, las ideologías, las naciones o las civilizaciones (Puren, 2008b: 9)¹¹⁹,

¹¹⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

¹¹⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm; sublinhado nosso.

¹¹⁸ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm; sublinhado nosso.

¹¹⁹ Extrato traduzido de francês para espanhol pelo autor do texto original correspondente; v., na secção *Referências bibliográficas* do presente RE, Puren 2008b e Puren 2011b.

sendo de referir, por isso mesmo, que

[e]l modelo de competencia cultural del *MCER/L* se basa en [el] postulado que [Puren llama] ‘de la interculturalidad positiva’ que su autores heredan, sin cuestionarlo, del enfoque intercultural; según este postulado cuanto más conocemos a uno, necesariamente más lo respetamos y lo apreciamos. El hecho de retomar un postulado tan decididamente optimista es sorprendente por parte de una organización como el Consejo de Europa, región donde la historia muy a menudo lo contradijo (Puren, 2011b: 21).

Pese embora o facto de essa *interculturalidade positiva* poder ser considerada como uma posição didáctica não consensual, o PCIC-NRE-2007 institui que

[s]e trata en definitiva de que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica distintos factores. En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales). En segundo lugar, su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos. En tercer lugar, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales, así como la capacidad de hacer de intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y, por lo tanto, de afrontar con eficacia malentendidos culturales en situaciones conflictivas. En cuarto lugar, la orientación de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos, etc., hacia la empatía, la apertura, el interés, la atenuación de emociones negativas, etc. Y, finalmente, aunque no menos importante, la capacidad de incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, a partir de su participación reflexiva (planificación, ejecución, evaluación, reparación y ajustes) en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participe (IC, 2007: s.p.¹²⁰),

sendo que para o efeito,

[l]as competencias que precisan ser activadas durante la realización de tareas en las que se produce la interacción o la mediación cultural son de naturaleza muy diversa (...). Su desarrollo, a través del uso, remite directamente a los procedimientos de aprendizaje con los que se vinculan las habilidades y actitudes interculturales. Los conocimientos, habilidades y actitudes que se activan, en virtud de la naturaleza de las tareas y de las actividades que conllevan, son tanto lingüísticos como no lingüísticos. De hecho, el alumno será más competente interculturalmente cuanto más haya desarrollado e integrado los saberes culturales y los comportamientos socioculturales correspondientes. El conocimiento y capacidad de uso de las tácticas y estrategias pragmáticas, así como de los géneros que maneja, capacitará al alumno para actuar lingüísticamente con corrección y adecuación a la situación, a sus interlocutores, al tipo de texto, etc. (IC, 2007: s.p.¹²¹),

embora não se possa ignorar que

a medida que el alumno progresa en los niveles del currículo, irá diversificando el abanico de exponentes nocionales y funcionales y perfeccionando el uso de las reglas morfológicas y sintácticas que le permiten formar oraciones correctas. Todo ello le irá dotando de la versatilidad necesaria para dar respuesta lingüística a las situaciones interculturales en las que tome parte (IC, 2007: s.p.¹²²),

¹²⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm.

¹²¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm.

¹²² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm.

ou seja,

Según el *MCER/L*, el desarrollo de las competencias pluricultural y plurilingüe presenta generalmente desequilibrio y variabilidad, lo cual implica, entre otras cosas, que el perfil pluricultural pueda diferir del perfil plurilingüe. El desarrollo del grado de dominio de las competencias comunicativas de la lengua, de naturaleza propiamente lingüística, no necesariamente se corresponde con el desarrollo del conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural o las destrezas y habilidades prácticas o interculturales (IC, 2007: s.p.¹²³),

razão global pela qual, mormente no quadro do ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira em geral e da situação contextual de índole escolar respetiva em particular, importa considerar que

las habilidades y actitudes interculturales, al igual que los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales, no presentan una correlación sistemática con los niveles establecidos para los inventarios de los componentes gramatical, pragmático-discursivo y nocional. La distribución que se realice a través de la adecuación curricular en un segundo nivel de concreción dependerá del grado de desarrollo de las competencias interculturales que vayan mostrando los alumnos en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje (IC, 2007: s.p.¹²⁴),

orientação essa que exige que o processo de ensino-aprendizagem do EL(C)E seja objeto de enquadramento e adequação, no âmbito do presente RE, no quadro da situação educativa de referência respetiva, cuja indicação, bem como a explicitação e a caracterização se encontram registadas no capítulo segundo deste documento de índole dissertativa.

¹²³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm.

¹²⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm; sublinhado nosso.

CAPÍTULO 2

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: uma investigação didactológica

Tendo em consideração que o estudo objeto de reportação pelo presente RE se posiciona no ponto tanto de confluência como de conjugação da Didactologia das Línguas-Culturas em geral, da Didática do Espanhol mais especificamente e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente – designadamente no quadro de uma perspetiva de autoformação investigativa de carácter experiencial e reflexivo, científica e tecnicamente sustentada, a investigação respetiva inscreve-se obrigatoriamente numa configuração de ordem didactológica e, por conseguinte, repousa em referenciais epistemológicos, educacionais e procedurais que devem ser objeto de enunciação e explicitação, porquanto a referida investigação não pode prescindir de evidências de veracidade e transparência nos planos essenciais, estruturais, funcionais e teleológicos.

2.1. Dos referenciais epistemológicos da investigação didactológica

No âmbito da Ciência contemporânea, e numa perspetiva transversal, o termo *investigação* suporta a noção de «[d]omaine ou ensemble d'activité méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données», tendo por propósito «apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 1068]).

Nessa perspetiva epistemológica, a Didactologia das Línguas-Culturas configura-se como uma disciplina

[• d'] **observation**, parce que, comme toutes les disciplines, elle est tenue de baliser, maîtriser son objet d'étude et que celui-ci est largement observable (...);
[• de] **conceptualisation/théorisation**, parce que l'observation et l'intervention ont besoin d'outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l'objet d'étude et agir sur lui (...);
[• d'] **intervention**, parce que, contrairement à la plupart des disciplines, elle observe, elle théorise non pour produire des connaissances à verser au trésor commun de la pensée humaine, mais, plus modestement, les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour intervenir sur un objet d'étude qu'il convient d'aider à suivre (ou précéder ?) l'évolution du monde (Galissou, 1994b: 128).

Pelo facto de a sua especificidade consistir em «réfléchir pour agir», perspectiva essa que estabelece que a sua «visée est pragmatique», importa referir que Didactologia das Línguas-Culturas «[part] du terrain (l'observation), (...) s'en écarte par l'abstraction (la conceptualisation/théorisation), pour mieux y revenir (l'intervention)» (Galissou, 1994b: 128), visão global que determina que este domínio científico se configura, no plano de índole epistemológico, como uma disciplina praxeológica de concetualização, uma vez que se inscreve no paradigma – ou seja, o «[e]nsemble d'énoncés ayant fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication et l'évolution, situant l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories et suggérant les pratiques appropriées» (Legendre, 1988 [1993: 955]) – qualificado de construtivista, porquanto o *construtivismo* é a «[p]osition épistémologique qui conçoit la science comme une activité de construction de modèles rendant compte de phénomènes (observables ou non) et mettant l'accent sur le rôle de la raison, des théories et des langages formels dans ce processus» (Legendre, 1988 [1993: 255])¹²⁵.

Mais especificamente, o *construtivismo* – contrariamente ao *positivismo*, isto é, a «[t]héorie de la connaissance (...) qui limite la connaissance à l'observation des faits et aux relations établies entre eux» (Legendre, 1988 [1993: 1003]), posição essa que tem por base o *realismo*, ou seja, a «[d]octrine selon laquelle la connaissance scientifique porte sur une réalité objective qu'elle dévoile peu à peu et dont l'existence est indépendante de l'observateur» (Legendre, 1988 [1993: 1066]) –, advoga que o conhecimento decorre de uma *construção*, esta última resultando de uma ação inscrita no quadro de uma resolução de problema, uma vez que, na ótica do paradigma construtivista, a referida ação assenta na formulação de uma hipótese teleológica. Esta perspectiva implica que se passe a considerar que o conhecimento é uma verdade tanto construída como argumentada, o que não pode dispensar o recurso à descrição da ação na situação contextual correspondente, através de raciocínios dialéticos e tateamentos, porquanto a validade do conhecimento decorre da compreensão fundamentada dessa ação apropriadamente contextualizada (Le Moigne, 1990).

No quadro do continuum epistemológico, cujos polos são os paradigmas positivista e construtivista, verifica-se a inscrição do *interpretativismo*, sendo que o paradigma respetivo estabelece quer uma distinção entre os conceitos de *objetividade* e *subjetividade*,

¹²⁵ Tendo em consideração que, no âmbito da Ciência contemporânea, a problemática da denominação dos paradigmas científicos não é objeto de um consenso epistemológico suficientemente alargado (Morin & Le Moigne, 1999), no quadro do presente estudo, considera-se o conjunto dos referenciais designativos usualmente indicados no âmbito da investigação educacional contemporânea: a perspectiva de implantação de um continuum que tem por polos o *positivismo* e o *construtivismo* (Van der Maren, 1995).

quer o reconhecimento da existência do mundo real da experiência subjetiva, isto é, uma visão interpretativa objetiva das experiências humanas subjetivas (Paillé, 2006). Pelo facto de o paradigma interpretativista considerar que a realidade resulta da compreensão dos fenómenos e dos contextos respetivos e sublinhar que a apresentação correspondente pelo investigador é função tanto das suas motivações como dos seus propósitos, este paradigma advoga que o conhecimento é a resultante não apenas da interpretação da representação que os atores fazem do objeto de investigação, mas também da interpretação dessas representações dos atores por parte do investigador (Perret & Séville, 2003)¹²⁶.

Tendo em consideração o continuum epistemológico indicado e no quadro de uma representação de índole sintética e comparativa, impõe-se referir que os paradigmas positivista, interpretativista e construtivista apresentam configurações concetuais distintas (Quadro 13).

Quadro 13 – Paradigmas epistemológicos: comparação sinóptica

O PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO que procura		
verificar + explicar + confirmar	compreender	construir
o conhecimento na base do / da		
observação da causalidade	entendimento das representações do outro	descrição da ação <i>in fieri</i>
e cujo modo de validação correspondente é a		
demonstração	capacidade de empatia	argumentação
é designado pelo termo		
POSITIVISMO	INTERPRETATIVISMO	CONSTRUTIVISMO

O *positivismo* adota um posicionamento de carácter ontológico, na medida em que perspetiva a realidade com uma verdade, cujo conhecimento é independente do observador que assegura sua descrição, enquanto o *interpretativismo* e o *construtivismo* elegem um posicionamento de ordem fenomenológica, porque entendem que a realidade decorre da perceção do sujeito, embora essa perceção se encontre apenas submetida à interpretação do

¹²⁶ No âmbito da investigação didactológica, as categorias de *ator* e *investigador* não devem corresponder a papéis essenciais e funcionais distintos e/ou diferenciados (Galisson, 1994b), princípio esse que é objeto de consideração no estudo aqui em causa, uma vez que a autora deste RE assegura numa perspetiva simbiótica esses dois papéis, situação complexa essa que é alvo de explicitação quer declarativa, quer procedural mais adiante no âmbito deste capítulo do presente documento dissertativo.

referido sujeito no quadro do paradigma interpretativista e o construtivismo não possa prescindir do princípio de que essa realidade tem de ser sujeita à experienciação desse mesmo sujeito, experienciação essa que deve então ser perspectivada como dependente do sujeito enquanto autor da construção respetiva.¹²⁷

Tendo em consideração a configuração operatória de carácter recursivo da Didactologia das Línguas-Culturas – isto é, a retroação sistémica *observação, concetualização-teorização e intervenção* –, a investigação correspondente não pode deixar de considerar, designadamente no plano epistemológico, a adoção de um posicionamento paradigmático que permite a inter-relação das concepções *interpretativista* e *construtivista*, ou seja, o posicionamento interpretativo-construtivista (Paillé & Mucchielli, 2003), na medida em que a investigação assenta num vaivém entre as dimensões de perceção compreensiva e experienciação construtivista.¹²⁸

Ao inscrever-se no quadro do posicionamento paradigmático de índole interpretativo-construtivista, a *inferência* – ou seja, a «[o]pération mentale qui consiste à établir des liens logiques entre des propositions jugées comme vraies et d'autres propositions dont la vérité dépend de leur filiation avec les premières» (Legendre, 1988 [1993: 714]) – repousa numa *abordagem* – isto é, o «[p]oint de vue dans lequel on étudie un objet de recherche» (Legendre, 1988 [1993: 76]) – de índole indutiva, porquanto a *indução* é o «[p]rocessus d'exploration qui s'attarde à l'observation des faits particuliers en vue d'y percevoir éventuellement une logique d'ensemble» (Legendre, 1988 [1993: 713]).

Mais especificamente, a *abordagem indutiva* é um processo de exploração lógica adequada à investigação didactológica, na medida em que essa abordagem corresponde a uma operação intelectual de exploração que permite evoluir do nível particular para o nível geral, ou seja, transitar tanto do *efeito* para a *causa* como da *consequência* para o *princípio*, contrariamente à *abordagem dedutiva*, uma vez que esta última, por se constituir como

¹²⁷ No âmbito das Ciências Humanas e Ciências Sociais contemporâneas, tem vindo não apenas a emergir, mas também a impor-se o princípio de que os diferentes posicionamentos paradigmáticos, tradicionalmente entendidos como distintos e reciprocamente incompatíveis, quando conjugados podem favorecer um acréscimo de níveis de compreensão (Lee, 1991) e, por conseguinte, contribuir para a emergência de concepções paradigmáticas – e abordagens tanto declarativas como procedurais – ditas *ecuménicas* (Miles & Huberman, 1984 [2003]). Em Didactologia das Línguas-Culturas, a implantação dessa perspetiva paradigmática de carácter sincrético tem contribuído para a consideração do conceito de *ecletismo de princípio* (Puren, 1994), conceito esse objeto de explicitação mais adiante neste capítulo – mormente no quadro das questões referentes às abordagens investigativas – do presente RE.

¹²⁸ A consideração desse posicionamento paradigmático de ordem mista impõe, no quadro do estudo objeto de reportação no presente RE, a formulação de dois tipos de hipótese: uma *hipótese teórica* de carácter percetivo-compreensiva e uma *hipótese praxeológica* de ordem experiencial-construtivista (v., supra, p. 22, Figura 1).

modo de demonstração baseada no princípio de que sempre que a *hipótese* inicialmente formulada é verdadeira, a *conclusão* não pode deixar de ser considerada como igualmente verdadeira. Embora as abordagens indutiva e dedutiva sejam inferências consideradas lógicas, porquanto repousam em proposições explícitas, a investigação didactológica ao inscrever-se no quadro de uma situação de comunicação entre o *sujeito* e o *objeto* num contexto preciso não pode dispensar a *abdução*, ou seja, a operação intelectual perceptiva que procura extrair conjecturas da observação, de modo a produzir sentido e sugerir novas concetualizações elaboradas e validadas com rigor científico (Grawitz, 1964; Chalmers, 1976; Koenig, 1993; Charreire & Durieux, 2003).

Se bem que a *indução* e a *abdução* sejam dimensões inferenciais de certo modo aproximadas no plano operativo, a abdução, enquanto inferência perceptiva de índole explicativa e compreensiva, é o recurso de carácter intelectual no qual assenta a indução, desde que esta seja entendida como uma inferência lógica, à semelhança do procedimento hipotético-dedutivo considerado como o recurso intelectual no qual se alicerça a inferência lógica dita dedutiva (Chalmers, 1976). Nessa perspectiva epistemológica, o procedimento abduutivo da lógica indutiva, pelo facto de realizar um raciocínio explicativo e compreensivo, favorece tanto a emergência como o desenvolvimento da exploração, enquanto o procedimento hipotético-dedutivo da lógica dedutiva, por executar um raciocínio que tem por propósito extrair uma conclusão de uma teoria, é relevante para efeitos de testagem e comprovação (Charreire & Durieux, 2003).

No plano da investigação didactológica, da relevância conferida à abdução para a execução da inferência indutiva deve resultar uma consideração moderada da distinção dos métodos ditos quantitativo e qualitativo, na medida em que, embora esteja instituída a noção de que o «objectivisme isole l'objet de recherche, introduit une séparation entre observateurs et observés (...) se donne des objets de recherche qui acceptent les contraintes des méthodes d'observation assises sur la quantification» e o «subjectivisme prend le contre-pied de ces conceptions», uma vez que «l'objet n'est plus une entité isolée» e «est toujours en interrelation avec celui qui l'étudie» e, por conseguinte, «les méthodes employées relèvent davantage de l'analyse qualitative» (Coulon, 1987: 50-51). A distinção de carácter radical desses dois métodos tem vindo a ser considerada, designadamente no domínio da Educação, a partir da década de 80 do século passado, como sendo uma conceção equívoca e ambígua (Van der Maren, 1995), porquanto, no quadro do paradigma de índole interpretativo-construtivista, os dados quantitativos devem ser entendidos e

valorados como indicadores do sentido qualitativo da investigação respetiva (Galisson, 1994b).¹²⁹

Pelo facto de a Didactologia das Línguas-Culturas assentar numa composição operatória tríptica de carácter recursivo, no quadro da qual se procede à inclusão do estudo da categoria didactológica *objeto* no estudo do *processo (de ensino-aprendizagem)* respetivo (Galisson, 1994b), a *investigação-ação* – ou seja, «the process of systematically evaluating the consequences of educational decisions and adjusting practice to maximize effectiveness» (McLean, 1995: 3), constitui-se como o dispositivo de investigação, cuja relevância é considerada como nuclear no domínio didactológico (Galisson, 1994b), porque «[i]t focuses on changing practice to make it more consistent with the ideal», «[i]t gathers evidence of the extent to which the practice is consistent/inconsistent with the ideal and seeks explanations for inconsistencies by gathering evidence about the operation of contextual factors» e «[i]t problematizes some of the tacit theories which underpin and shape practice (i.e., taken-for-granted beliefs and norms), and [i]t involves practitioners in generating and testing action-hypotheses about how to effect worthwhile educational change» (Elliot, 1991: 25) –, é o dispositivo de investigação que oferece condições mais favoráveis para suportar uma abordagem sincrética da *teoria* e da *prática* (Galisson, 1994b).¹³⁰

A relevância do dispositivo de *investigação-ação* no âmbito de um estudo didactológico decorre do facto de a Didactologia das Línguas-Culturas, embora considere que esse dispositivo institui de um modo generalizado a existência de «[c]hercheurs de terrain : ceux qui enseignent une langue-culture» e «[c]hercheurs hors terrain : ceux qui œuvrent dans le domaine, sans enseigner, effectivement, une langue-culture» (Galisson, 1994b: 129), advogar que a situação mais apropriada «serait qu'à terme les utilisateurs de la recherche en deviennent les producteurs» e «entre chercheurs de terrain et chercheurs hors terrain les relations ne soient plus de hiérarchie, mais de complémentarité, la part des uns et des autres variant selon le type de recherche entreprise», posicionamento global esse deve permitir considerar que «[L]es conditions seraient alors réunies pour que se dissipe le

¹²⁹ No âmbito deste estudo, verifica-se que o recurso a uma abordagem quantitativa no quadro da secção 1.3. do capítulo primeiro – designadamente na abordagem léxico-didactológica nela constante – do presente RE, fornece resultados que são objeto de apreciação enquanto indicadores quantitativos de índole subsidiária para efeito de constituição de uma visão de carácter qualitativo da informação alvo correspondente.

¹³⁰ Na secção 2.2. do presente RE, procede-se à especificação da configuração investigativa em causa, porquanto o conceito didactológico de *investigação-ação* se inscreve no quadro deste estudo no modo operatório didactográfico correspondente.

climat délétère de suspicion qui empêche les résultats de la recherche de s'inscrire dans les pratiques quotidiennes de terrain» (Galissou, 1994b: 130). Por conseguinte, essa orientação didactológica é objeto de execução no quadro da investigação aqui em causa, uma vez que o *agente-professor*¹³¹ da situação educativa de referência do estudo é igualmente o *agente-investigador* desse mesmo estudo: o facto de a Professora Estagiária ser a autora-investigadora do presente RE¹³² assegura que a investigação-ação deste estudo se inscreve no quadro de um processo de autosupervisão pedagógico-didática de carácter investigativo, experiencial e reflexivo, enquanto processo formativo científica e tecnicamente fundamentado.¹³³

A adoção do dispositivo de investigação-ação no quadro da investigação didactológica implica a inscrição desse dispositivo no modo de investigação denominado *estudo de caso* (Galissou, 1994b), na medida em que este modo figurativo se encontra «ouvert aux caractéristiques du monde réel», sendo que as suas «composantes n'ont pas à bien fonctionner», porque «elles sont comme on les trouve dans la réalité» (Collerette, 1997: 81). Mais especificamente, «un cas n'a pas à être un exemple de quelque chose ou un modèle à suivre», uma vez que «c'est d'abord et avant tout un système comportant ses propres dynamiques qui demandent à être explicitées et qui feront l'objet d'une recherche méthodique» (Collerette, 1997: 81).

Nessa perspetiva, o *estudo de caso* deve ser entendido como «une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques» (Collerette, 1996: 78) : por um lado, «l'une des caractéristiques fondamentales de cette technique [est] de vouloir rendre compte de

¹³¹ No quadro deste RE, os termos *agente-professor* e *agente-investigador*, quando grafados em itálico ou letra redonda e cujas letras iniciais dos seus elementos lexicais compositivos adotam a forma minúscula, suportam os *conceitos em abstrato* respetivos; os mesmos termos grafados com letra redonda, e cujas letras iniciais dos seus elementos lexicais compositivos adotam a forma maiúscula, correspondem aos *conceitos em concretos* no quadro da situação educativa de referência do estudo objeto de reportagem no presente documento dissertativo.

¹³² No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, quando no quadro de *investigação-ação*, o *chercheur de terrain* e o *chercheur hors terrain* são uma mesma pessoa, esse dispositivo passa a adotar da designação de *investigação-implicação* (Galissou, 1994b). Sem pôr em causa a relevância epistemológica desta questão, esta última não é objeto de inclusão no presente RE por uma razão de economia textual.

¹³³ O facto de o Agente-Professor da situação educativa alvo da investigação e o Agente-Investigador do estudo coincidirem, em termos essenciais, formais e funcionais, na pessoa do Professor Estagiário autor do presente RE, não determina qualquer desvalorização da supervisão científica quer do estudo, quer da prática de ensino supervisionada do referido Professor Estagiário, uma vez em que essa orientação superior qualificada, também ela assegurada por um mesmo supervisor universitário – nomeadamente, o Doutor Jacques da Silva –, foi entendida, por decisão do próprio supervisor científico, como uma ação de orientação de carácter mais declarativo do que operatório (v., infra, secção 2.3. do Capítulo 2).

phénomènes qui se manifestent dans des contextes qui évoluent», porque «[l'] étude de cas cherche alors à faire apparaître la trajectoire suivie par les phénomènes étudiés afin d'en relever les particularités» (Collerette, 1997: 81); por outro lado, une autre de ses caractéristiques [est] de chercher à décrire la complexité d'une situation afin d'éclairer les liens multiples et dynamiques qui unissent les divers éléments (Collerette, 1997: 81). Essas características permitem evidenciar a relevância operatória do *estudo de caso*, na medida em que «on l'utilise précisément en vue d'entrer sur cette scène de la complexité pour en saisir les éléments et les processus les plus déterminants», razão pela qual «[l'] étude de cas consiste (...) à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse» (Collerette, 1997: 81). Nesse sentido, «[u]n des intérêts de l'étude de cas consiste alors à fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble» e a consideração desta perspectiva «permet de rendre compte de la complexité et de la richesse des situations comportant des interactions humaines, et de faire état des significations que leur attribuent les acteurs concernés» (Collerette, 1997: 81).

No âmbito do presente RE, o *estudo de caso* inscrito no estudo aqui em causa não pode ser objeto de dissociação – nas dimensões essenciais, estruturais, funcionais e teleológicas – do conceito didactológico de *situação educativa*, isto é, a «[s]ituation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 1167]), razão pela qual esse conceito é objeto de contextualização relativamente detalhada por referência à problemática do presente estudo no quadro da secção seguinte deste documento dissertativo.

2.2. Dos contextos educacional, educativo e escolar da investigação didactológica

Na perspectiva da Didactologia das Línguas-Culturas, a *situação educativa* «s'inscrit dans un espace et dans un temps donnés», bem como «dans un milieu institué (l'école)», este último «produit d'un milieu instituant (la société)», sendo que nessa situação «des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement)», com o propósito de «faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un objet ([la matière disciplinaire *langue-culture*]), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société» (Galisson, 1994a: 33).

Tendo em consideração a conceção didactológica de índole genérica de *situación educativa* (Galisson, 1994a), a situação específica correspondente inscrita no estudo objeto de reportação pelo presente RE não pode deixar de ser alvo de um processo de declinação e atualização devidamente contextualizado em função do *Appareil conceptuel/matriciel de référence de la didactologie/didactique des langues et des cultures* (Galisson, 1990: 13), *situación educativa* de referência específica essa que pode ser objeto de representação sinóptica (Figura 8).



Figura 8 – Situação Educativa de referência do Estudo

Pese embora o facto de o *meio instituinte* ou *meio social* ser constituído «par l'ensemble des individus qui vivent dans un même espace, avec les mêmes institutions, sous les mêmes lois, qui se réclament de la même identité collective et se reconnaissent dans des valeurs communes» e instituir «le système de valeurs qui (...) gouverne [l'école] et représente le macrocosme naturel auquel (...) aspirent [les sujets en formation/éducation]» (Galisson, 1990: 14), a Escola Cooperante de referência deste estudo não confere relevância explícita a essa categoria didactológica, na medida em que o sítio eletrónico do «Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho, Valença» – que acolhe esse estabelecimento de ensino –, sítio eletrónico esse no qual se encontram reunidos, em regime de acesso livre, os documentos de referência gerais do referido Agrupamento de Escolas¹³⁴ não apresenta qualquer informação específica sobre essa

¹³⁴ V. <http://muralhasdominho.com/>

componente dimensional¹³⁵. Pese embora o facto de, no âmbito do «Plano Anual de Atividades 2013/2014»¹³⁶, documento que tem por referência o «Projeto Educativo» do Agrupamento de Escolas respetivo referente ao período de 2012-1015¹³⁷, se constatar a existência – na secção denominada *objetivos/competências essenciais* – dos enunciados, «[d]esenvolver o intercâmbio intercultural mediante intercâmbios de conhecimento e pessoas», no quadro de um projeto de uma turma do 11.º ano de escolaridade¹³⁸, bem como «[p]romover o gosto pelas línguas», «[p]romover o respeito por culturas diversas», «[d]esenvolver capacidades de comunicação intercultural» e «[a]largar conhecimentos acerca de universos socioculturais diversos», no quadro da *atividade* designada «Dia da Europa», cuja destinatária é a Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas em causa¹³⁹, esses enunciados são objeto de um confinamento a atividades que não apresentam quaisquer características sistémicas em termos extensivos e intensivos por referência à problemática alvo do presente estudo, perspetiva essa reforçada pelo facto de o referido Projeto Educativo acolher apenas a ideia de que «a promoção das artes e do desporto pode funcionar como instrumento ao serviço da integração social e do diálogo intercultural», sendo que este enunciado se encontra alojado na secção denominada princípios orientadores, mais especificamente na subsecção designada *educação artística e desportiva*¹⁴⁰, não se registando qualquer enunciado associado ao objeto nuclear da problemática do estudo em causa. Do exposto resulta a constatação de que se verifica uma ausência de informações referentes à categoria didactológica *meio instituinte* nos documentos de referência e orientação do Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho (Valença) e, por conseguinte, da Escola Cooperante de referência do presente estudo, situação essa que não é passível de ser superada pelo recurso aos documentos de carácter educacional do Município de Valença, na medida em que os documentos correspondentes, alojados no sítio apropriado do portal eletrónico do referido município¹⁴¹, não estabelecem

¹³⁵ Para a obtenção de dados gerais mas suficientes referentes à caracterização geográfica, social, económica e cultural tanto do Concelho como da Cidade de Valença, v. [http://www.infopedia.pt/\\$valenca,2](http://www.infopedia.pt/$valenca,2) e http://www.cm-valenca.pt/portal/page/valenca/portal_municipal

¹³⁶ V. <http://muralhasdominho.com/sites/muralhasdominho.com/files/PAA%2013-14-%20atualizado%2017-11.pdf>

¹³⁷ V. http://muralhasdominho.com/sites/muralhasdominho.com/files/ProjetoEducativo_14_02_13_0.pdf

¹³⁸ V. <http://muralhasdominho.com/sites/muralhasdominho.com/files/PAA%2013-14-%20atualizado%2017-11.pdf> (p. 6).

¹³⁹ V. <http://muralhasdominho.com/sites/muralhasdominho.com/files/PAA%2013-14-%20atualizado%2017-11.pdf> (p. 29).

¹⁴⁰ V. http://muralhasdominho.com/sites/muralhasdominho.com/files/ProjetoEducativo_14_02_13_0.pdf (p. 8).

¹⁴¹ V. http://www.cm-valenca.pt/portal/page/valenca/portal_municipal/educacao

qualquer relação societal entre a categoria didactológica em causa e as dimensões políticas e culturais (*lato sensu*) relativas à *Educação em e pelas Línguas-Culturas* em geral e o ensino e/ou a aprendizagem das Línguas-Culturas Estrangeiras em particular, designadamente o EL(C)E, apesar de o Concelho, a Cidade e as Escolas de Valença serem realidades raianas com Espanha, posicionamento esse que se inscreve nas orientações europeias relativas às *políticas linguísticas educativas* referentes às comumente designadas *zonas fronteiriças* (Raasch, 2002) que, contudo, não são objeto de consideração por parte das entidades educacionais, educativas e escolares do município valenciano.

No seguimento das informações referentes ao *meio instituinte* acima indicadas, importa referir que o *meio instituído* – enquanto *meio escolar*, que é constituído «[par] l'ensemble des personnes, des locaux, des espaces, des dispositions administratives, des interactions réciproques et permanentes qui peuplent et bornent leur microcosme journalier» (Galissou, 1990: 14) – é, neste caso, a Escola Cooperante, isto é, o estabelecimento de ensino denominado Escola Básica 2/3 e Secundária de Muralhas do Minho. Se bem que a referida Escola Cooperante participe no *Programa Comenius*¹⁴², a informação institucionalmente disponibilizada não permite executar uma caracterização da relevância quer da participação desse estabelecimento de ensino nesse programa europeu, quer do impacto dessa participação nos planos da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* e das disciplinas escolares ditas de língua no âmbito da Escola Cooperante. Impõe-se ainda referir que, no «Plano Anual de Atividades 2013/2014» do Agrupamento de Escolas que acolhe a Escola Cooperante, para lá dos enunciados constantes na secção intitulada *objetivos/competências essenciais* anteriormente referidos no âmbito da caracterização do *meio instituinte* correspondente, se registam, no quadro da *atividade* intitulada «It's... Halloween, Christmas, Valentine's day, Easter, Europe's day / É Natal, Dia dos namorados, Páscoa, Dia da Europa», cujos destinatários são os Alunos do 8.º ano de escolaridade do referido Agrupamento de Escolas, os propósitos de «[a]rticular conhecimentos e aprendizagens entre a língua materna e a língua estrangeira», «[p]romover o respeito por culturas diversas», «[d]esenvolver capacidades de comunicação intercultural» e «[a]largar

¹⁴² V. <http://comenius.muralhasdominho.com/>; o Conselho da Europa esclarece que «[d]e l'école maternelle au baccalauréat, le programme Comenius encourage la coopération européenne entre les établissements scolaires. Ces partenariats entre écoles donnent l'opportunité aux élèves et aux enseignants de travailler ensemble pendant deux années sur des thèmes qu'ils choisissent afin de développer une dimension linguistique et culturelle en Europe. Plutôt que de financer des voyages, ce programme permet aux écoles de se fournir en équipements multimédia pour faciliter les contacts virtuels entre les élèves. Le programme Comenius met chaque année en relation plus de 11 000 écoles et permet à 100 000 enseignants et 750 000 élèves de s'impliquer dans une démarche européenne» (http://www.strasbourg-europe.eu/education,15763,fr.html?=_NOTHING_NOTHING_NOTHING_NOTHING_).

conhecimentos acerca dos universos socioculturais associados à língua materna e à língua inglesa»¹⁴³, sendo que este último enunciado evidencia a concessão por parte da Escola Cooperante de uma relevância primaz ao inglês no conjunto das disciplinas escolares ditas de língua. Do exposto resulta a constatação reforçada de que se verifica a ausência de qualquer consideração das orientações europeias relativas às *políticas linguísticas educativas* referentes às comumente designadas *zonas fronteiriças* (Raasch, 2002), uma vez que o ensino e/ou a aprendizagem do EL(C)E não são objeto de qualquer tipo de atenção particular nesse sentido, apesar do carácter linguístico-cultural raiano da Escola Cooperante com Espanha, situação de omissão essa que assume um carácter relativamente paradoxal, uma vez que se regista a existência, por um lado, no portal da cidade de Valença, de um enunciado que refere a conceção de que «Valença é sobretudo uma cidade histórica e símbolo das relações transfronteiriças entre Portugal e Espanha»¹⁴⁴ e, por outro lado, de um «Protocolo de cooperação para a criação da Eurocidade Valença – Tui», cujo texto, no âmbito dos princípios neles constantes, considera que «[a] cooperação transfronteiriça é um instrumento válido para alcançar uma maior unidade entre os cidadãos europeus» e «[o] desaparecimento das fronteiras internas na Comunidade Europeia coloca os cidadãos da área transfronteiriça numa posição de especial relevância no processo de estruturação da união política europeia», razões pelas quais as duas cidades pretendem, no quadro de um conjunto de ações mais concretas, por exemplo,

- [p]romover a convergência institucional, económica, social, cultural e ambiental entre as duas cidades, para que o ‘efeito fronteira’ deixe de ser um inconveniente para se tornar uma oportunidade de desenvolvimento territorial e desenvolvimento sócio-económico, promovendo a utilização de serviços comuns, como instrumento dinamizador da convivência entre pessoas de ambos os territórios;
- [i]niciar ações destinadas a estabelecer laços no domínio da cooperação económica, comercial, institucional, turística, tecnológica, social, cultural e académica, como a melhor forma de fortalecer a cooperação mútua estabelecida;
- [p]romover a valorização dos recursos humanos nos diversos níveis de formação e de aprendizagem;
- [p]romover a valorização do património natural e cultural;
- [p]romover atividade cultural conjunta.¹⁴⁵

Tendo em consideração que a construção do *objeto* «passe (...) par la description des finalités éducatives (...) et par la formulation des objectifs, pour aboutir à la détermination des contenus» e «[d]ans la mesure où les contenus à maîtriser sont de la

¹⁴³ V. <http://muralhasdominho.com/sites/muralhasdominho.com/files/PAA%2013-14-%20atualizado%2017-11.pdf> (p. 34)

¹⁴⁴ V. http://www.cm-valenca.pt/portal/page/valenca/portal_municipal/municipio/Caracterizacao_Geral

¹⁴⁵ V. http://www.cm-valenca.pt/portal/page/valenca/portal_municipal/orgaos_autarquicos/EUROCIDADE/Protocolo%20Eurocidade.pdf

langue et de la culture, une représentation ou une conception de la langue et de la culture en général est indispensable à la description de ces contenus» (Galisson, 1990: 17), impõe-se referir que, para lá do facto de o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Ministério da Educação e Ciência – a seguir identificado pelo acrónimo MEC –, 2012)¹⁴⁶, diploma legal em vigor à data de realização da prática de ensino supervisionada referida no presente RE, nos qual se procede ao estabelecimento dos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, consagrar, designadamente no seu Artigo 3.º, a prevalência curricular do inglês (MEC, 2012: 3479), o *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 1997), presentemente em vigor no Sistema Escolar português, afirma que «ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos, mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade» (ME, 1997: 5) e, por conseguinte, «o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer através 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» (ME, 1997: 5), perspectiva global essa que o referido documento programático inscreve numa abordagem metodológica muito específica, uma vez que

[o] paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si (ME, 1997: 5),

opção específica de índole metodológica essa que, no quadro da secção intitulada *orientações metodológicas* desse documento de carácter programático, é objeto de afirmação e reforço de ordem declarativa explícita, porquanto o texto correspondente indica de modo expresso que «as propostas que se seguem [nessa secção do texto programático] são determinadas pelas finalidades e objetivos para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, bem como pelas linhas orientadoras de ‘Un Nivel Umbral’^[147] e dos

¹⁴⁶ O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, procede à primeira – que, ao momento presente, também é a única – alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; contudo, os dados do diploma primeiro constante no presente RE não foram objeto de qualquer alteração de carácter essencial (v. <https://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015.pdf>).

¹⁴⁷ O *Diccionario de términos clave de ELE* (v., supra, p. 61, nota de rodapé 91) indica que «[e]l Nivel Umbral (inglés, *Threshold Level*) define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior

‘Enfoques Comunicativos’^[148]» (ME, 1997: 29). No plano mais específico da componente cultural do ensino e da aprendizagem do ELCE, os enunciados das designadas *finalidades* consagradas pelo documento programático indicam que a disciplina escolar de *Espanhol*

al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para ‘establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE’, tal como explica P. Slagter, autor de la versión española, que es la traducción de la primera versión, dedicada al inglés»; o referido dicionário acrescenta que «[e]n la década de los 70 del siglo XX el Consejo de Europa considera que la enseñanza de lenguas modernas debe basarse en los siguientes principios, presentes en el *Nivel Umbral*: • proceso instructivo centrado en los aprendientes, • participación de éstos en la toma de decisiones, • contenidos relacionados con la vida de éstos, • enseñanza comunicativa de la lengua, • aprendizaje activo (aprender haciendo), empleando la LM, p. ej., para llevar a cabo proyectos, • educación permanente»; numa perspetiva mais específica, o mesmo dicionário precisa que «[e]l *Nivel Umbral* atiende a los siguientes componentes —todos ellos, salvo el quinto, válidos para cualquiera de las lenguas habladas en los países miembros del Consejo de Europa—: 1. Las situaciones en las que se usará la LE, teniendo en cuenta: ▪ Los papeles que desempeñan los interlocutores y la relación entre ellos, p. ej., amigos. ▪ El lugar donde se hallan, p. ej., en un parque público. ▪ El tema que abordan, p. ej., los animales domésticos. P. Slagter (1979) presenta una lista de catorce áreas temáticas con un total de más de ochenta temas. A modo de ejemplo, he aquí tres de las áreas con algún tema entre paréntesis: identificación personal (nombre, edad, domicilio), casa y hogar (muebles, alquiler, electrodomésticos), salud (partes del cuerpo). 2. Las actividades lingüísticas en las que tomará parte el alumno, especificadas en términos de las cuatro destrezas, aunque dando prioridad a las destrezas orales. 3. Las funciones lingüísticas que desempeñará el alumno. En el *Nivel Umbral* se distinguen seis áreas generales, con más de 70 funciones. La primera área, por ejemplo, es ofrecimiento o petición de información. 1. Las nociones lingüísticas que el alumno será capaz de manejar; se distinguen alrededor de cien nociones generales agrupadas en tres áreas. Éstos son algunos ejemplos del área de nociones de propiedades y cualidades: existencia, espacio, tiempo, cuantificación. 2. Las formas lingüísticas que el alumno sabrá utilizar, p. ej., [Perdone, ¿tiene hora?]. 3. Lo que el alumno será capaz de hacer al finalizar el proceso instructivo con relación a los temas especificados en el documento, p. ej., dar información sobre uno mismo (nombre, dirección, edad, etc.). 4. El grado de dominio con que el alumno sabrá desenvolverse en estas actividades. Puesto que se trata de un *Nivel Umbral*, es decir, inicial, los objetivos propuestos por P. Slagter (1979) son: 1. ‘que un hablante pueda hacerse entender con facilidad —velocidad razonable, suficiente precisión y corrección— por un oyente que tenga un dominio nativo o casi nativo de la lengua’ y 2. ‘que el alumno, en su papel de oyente, pueda entender la esencia de lo que le diga —sin frecuentes repeticiones, a una velocidad más bien reducida y con acento más o menos estándar— un hablante con un dominio nativo o casi nativo de la lengua, sin que éste se vea obligado a esforzarse indebidamente’»; relativamente à asseveração, constante no referido dicionário, de que «[e]l proceso iniciado (...) con la definición del *Nivel Umbral* culmina con la elaboración del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER[L]), donde el *Nivel Umbral* figura entre los 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas: A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Avanzado, C1 Dominio operativo eficaz y C2 Maestría» (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm), importa sublinhar que o teor dessa asseveração não é objeto de consenso alargado no âmbito da Didática das Línguas-Culturas (v., supra, p. 49, nota de rodapé 62).

¹⁴⁸ O *Diccionario de términos clave de ELE* indica que «[e]l enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real —no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita— con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula»; o referido dicionário refere ainda que «[a] finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos —C. Candlin y H. Widdowson, entre otros— creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del

deve

- 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 a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania (ME, 1997: 7),

sendo que na secção dos denominados *objetivos gerais* correspondentes se refere de modo mais preciso que

[a]o longo do 3.º ciclo, e no âmbito dos conteúdos programáticos seleccionados, a disciplina de Espanhol deverá proporcionar ao aluno os meios que o levem a: (...) • Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural; • Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola (ME, 1997: 9).

Tendo em consideração que a situação contextual alargada e presente do programa da disciplina de *Espanhol* do 3.º Ciclo do Ensino Básico português considera nos planos curricular e didático os princípios e as orientações do QECRL, importa sublinhar que o programa escolar de ELCE do referido ciclo de ensino data de 1997, o que remete a conceção e a produção do mesmo para um período anterior à emergência do QECRL, uma vez que a instituição deste último documento data de 2001, enquanto se verifica, sempre no

Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo»; o dicionário em causa precisa que «[l]a comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones...–; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; p. ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur, y no, p. ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase»; por fim, o referido dicionário refere que «[e]l Enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa» (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm). Tendo em consideração que o MCERL também inclui o termo *tarea*, importa explicitar que o denominado *enfoque por tareas* – enquanto abordagem didática autónoma, cuja emergência é anterior à instituição do QECRL – «es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolingüales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación», sendo que essa «propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992)» (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm).

quadro do ensino regular português, que os programas dessa língua-cultura referentes aos 2.º Ciclo – Nível de Iniciação (2008)¹⁴⁹, 3.º Ciclo – Nível de Continuação (2009)¹⁵⁰, Ensino Secundário – Nível de Iniciação (10.º ano – 2001; 11.º ano – 2002; 12.º ano – 2004)¹⁵¹ e Ensino Secundário – Nível de Continuação (10.º ano – 2002; 11.º ano – 2002; 12.º ano – 2004) consideram de modo mais ou menos relevante – embora em termos mais declarativos que procedurais, mormente em função das datas de homologação correspondentes – os princípios e as orientações do QECRL. Do exposto resulta a constatação de que o programa escolar de ELCE do 3.º Ciclo do Ensino Básico português presentemente em vigor não considera nos planos declarativo e procedural os princípios e as orientações do QECRL.

Pese embora o facto de o programa da disciplina de *Espanhol* do 3.º Ciclo do Ensino Básico português ser anterior à emergência do QECRL, importa sublinhar que as disposições desse documento são suscetíveis de ser conjugadas com as orientações europeias relativas às *políticas linguísticas educativas* referentes às comumente designadas *zonas fronteiriças* (Raasch, 2002), associação essa que, contudo, não é objeto de consideração pelos documentos de referência da Escola Cooperante, mormente em matéria de ensino-aprendizagem do EL(C)E. O documento europeu de referência primeira da inter-relação das *fronteiras e línguas* (Raasch, 2002)¹⁵² indica que

[I]es frontières traduisent l'ensemble des règles qui déterminent le paysage politique, juridique, social, économique, culturel et linguistique dans un Etat ou entre deux pays. Les 'frontières' existent également en tant que frontières linguistiques, ethniques et culturelles au sein des frontières nationales (Raasch, 2002: 7),

na medida em que

[I]es frontières marquent – en fonction des divers expériences et objectifs – la limite entre 'ici' et 'là-bas', 'de ce côté' et 'de l'autre côté'; entre le 'familier' et l' 'étranger'; entre 'ce qui est à

¹⁴⁹ V. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/eb_espanhol_programa.pdf

¹⁵⁰ V. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_continuacao.pdf

¹⁵¹ V. <http://www.dge.mec.pt/lingua-estrangeira-i-ii-ou-iii-formacao-geral> e <http://www.dge.mec.pt/lingua-estrangeira-i-ii-ou-iii-formacao-especifica>

¹⁵² Tendo em consideração que, por um lado, a problemática da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* em zonas (trans)fronteiriças não é objeto de consideração relevante nos planos curriculares e programáticos tanto da formação (inicial e/ou contínua) dos profissionais do ensino, mormente os de EL(C)E, como dos documentos didactográficos referentes ao ensino e/ou à aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, designadamente o EL(C)E, em Portugal e, por outro lado, a problemática do estudo constante no presente RE se inscreve numa situação – (trans)fronteiriça – contextual precisa – o Concelho e a Cidade de Valença, cujas entidades homólogas de Espanha são o *Concello* e a *Ciudad* de Tui –, procede-se a seguir à transcrição – de modo relativamente prolixo – de extratos selecionados e reordenados do texto de referência em causa, porquanto a conceção didática específica nele constante é objeto de atenção particular no plano de enquadramento de determinadas componentes da *intervenção pedagógica e didática* indicada e explicitada no capítulo terceiro deste RE.

moi' et 'ce qui est à toi'; les frontières séparent les 'in-groups' des 'out-groups'; elles sont synonymes de 'protection' contre l'extérieur; elles démarquent l'individu, tracent une ligne de points communs, de contact avec l'Autre et évoquent la possibilité d'un 'commun' (Raasch, 2002: 7),

perspetiva global essa que permite cosiderar que

[l]e mot 'frontière' désigne ainsi des représentations aussi bien cognitives qu'émotionnelles ou affectives. Les 'frontières' existent donc dans les têtes et les coeurs des individus, et pas uniquement en tant que règles de jeux concrètes, explicites ou implicites. Dès lors, le concept de frontière est nécessairement tributaire de l'évolution; il est dynamique; il est influençable (Raasch, 2002: 7).

No prolongamento das conceções anteriores de *fronteira*, mas numa perspetiva mais de ídole societal de carácter diacrónico, impõe-se referir que

[a]u cours des siècles, la notion et la réalité des frontières ont changé. Le flou des frontières telles qu'elles existaient au Moyen Age a fait place à des lignes de démarcation bien définie, les fonctions juridiques des frontières ont été adaptées aux nouvelles conceptions, la naissance du 'national' aux 18e / 19e siècles a fait naître cette idée quasi sacro-sainte des frontières qui désormais remplace le flou des réalités médiévales par cet esprit de 'possession', faisant des frontières des zones d'attaque et de défense, réveillant les sensibilités nationalistes, sources de litiges et, en fin de compte, de guerres (Raasch, 2002: 7)

e

[é]tant donné que les zones frontalières ont souffert les premières dans ces guerres, et dans une mesure particulièrement grave, étant donné aussi que les frontières, pour créer un sentiment de sécurité, ont souvent été massivement fortifiées, faisant obstacle ainsi à toutes formes de risque pour les populations, on ressent comme une libération la politique européenne actuelle qui fait des frontières des zones de contact: échanges, mobilité, ouverture transfrontalière; cette nouvelle politique caractérise les nations et les pays en entier, mais est d'autant plus nécessaire et a des conséquences d'autant plus grandes dans les zones frontalières (Raasch, 2002: 8).

Tendo em consideração as conceções europeias contemporâneas tanto de *fronteira* como de *lingua*, importa ainda referir que, por um lado, «[l]es frontières nationales ne sont souvent pas identiques avec les frontières linguistiques» e «cette situation se présente par exemple dans l'espace francophone (France, Belgique, Suisse, Luxembourg), germanophone (Allemagne, Communauté Germanophone de Belgique, Autriche, Suisse, Liechtenstein), basque (France, Espagne) etc.» (Raasch, 2002: 10) e, por outro lado,

[l]es frontières linguistiques et ethniques existent bien sûr aussi à l'intérieur des pays: les minorités des Bretons, des Basques etc. en France, les Sorbes et les Frisons en Allemagne etc., minorités qui ont des statuts juridiques et politiques très variés. Le très grand nombre de migrants et d'immigrés qui se trouvent dans la majorité des pays européens, permet des contacts entre cultures, langues, religions, ethnies qui l'emportent de loin sur le nombre de frontières nationales (Raasch, 2002: 8),

ou seja, no contexto europeu contemporâneo, «[l]es frontières sont (ou deviennent) des lignes de démarcation (voulue ou involontaire) culturelle, politique, économique, et donc sociale», situação essa que implica o reconhecimento de que «[l]es différences de niveau de vie sont énormes en Europe», uma vez que «les contrastes Nord - Sud ne sont pas moins

évidents que ceux qu'on parcourt en traversant l'Europe de l'Ouest vers l'Est» (Raasch, 2002: 10-11), impõe-se aceitar a ideia de que

[I]es frontières ont donc des fonctions multiples: préserver ces différences, les égaliser, offrir les chances pour établir / rétablir l'équilibre... **Réaliser la cohésion sociale en Europe**, comme défi national et international: voilà un des objectifs majeurs de toute politique européenne, et **les langues ont à jouer un rôle privilégié parce que ce sont elles qui sont la base du dialogue ou discours international et donc transfrontalier** (Raasch, 2002: 10-11)¹⁵³.

Face à relevância instituída do princípio de que as *línguas* devem contribuir de modo privilegiado para a coesão social da Europa contemporânea – porquanto «[o]n ne choisit pas ses voisins, on les a» e «[s]ur le plan politique comme sur le plan privé, on a tout intérêt à s'arranger avec eux et établir des relations qui permettent une 'co-habitation' paisible» (Raasch, 2002: 11) –, emerge a questão seguinte: «Quel peut être le rôle des connaissances de langues dans ce processus?» (Raasch, 2002: 11). No sentido de responder a essa questão, importa indicar as «conditions dans lesquelles peut se développer ce que nous avons pris coutume d'appeler '**didactique des langues étrangères en régions frontalières**'» (Raasch, 2002: 11)¹⁵⁴. Num primeiro momento, constata-se que

[I]a linguistique du XXe siècle a parcouru un long chemin et une prise de conscience profonde vers une approche qui favorise la fonction de la langue dans le contexte de la société. Au début du siècle, la découverte de la langue comme un 'système' qu'on peut 'abstraire' des réalisations concrètes, de la parole donc, a mené à un intérêt particulier des linguistes pour l'état synchronique, actuel, de la langue, pour en faire ressortir les liens 'systémiques' parmi les éléments qui souvent jusque-là paraissaient isolés (Raasch, 2002: 11),

sendo que

[c]ette prépondérance de l'intérêt pour le côté 'abstrait' de la langue a eu un impact immense sur l'enseignement des langues, jusque dans les années 1960 et 1970, mais elle a engendré un mouvement parallèle qui a mis au premier plan des recherches concernant la 'fonction' de la langue, élargissant ainsi l'horizon linguistique au-delà de la forme et des rapports systémiques et formels (Raasch, 2002: 11),

perspetiva essa que permite considerar que

[l']ouverture vers des entités linguistiques plus grandes que la proposition ou la phrase, vers les disciplines comme la sémantique et la sémasiologie, vers l'usage de la langue en situation concrète, vers la fonction comportementale de la langue, vers le paraverbal et l'extraverbal, donc vers la compréhension de la langue comme instrument de communication, tout ceci a contribué à développer une linguistique du dialogue, du discours dans un contexte social (Raasch, 2002: 11),

razão global pela qual

[I]a linguistique appliquée a mis un accent particulier sur les phénomènes sociolinguistiques qui caractérisent les contacts entre langues et entre hommes de langues différentes. L'emploi de la langue pour marquer les distances entre hommes, ou pour créer par le biais de la langue des contacts entre cultures différentes; le rôle de la langue en politique, internationale ou

¹⁵³ Sublinhado nosso.

¹⁵⁴ Sublinhado nosso.

ationale, en entreprises, dans des négociations politiques ou économiques, à l'école, dans la société en générale; l'impact de ces découvertes pour instruire et éclairer les gens: voilà des aspects qui ont éveillé un intérêt croissant pour analyser les relations transfrontalières et pour en tirer des conséquences sur le plan pratique (Raasch, 2002: 11-12)

até porque

[a]près les expériences douloureuses des grandes guerres, on s'est penché, en Europe aussi bien que dans d'autres continents, sur ce que les connaissances des langues peuvent apporter à un voisinage paisible activités qui ont largement contribué à éveiller la conscience, la responsabilité et la créativité de nombreux individus et institutions, en exploitant les résultats d'une linguistique ouverte aux problèmes du monde et applicables aux différents contextes des rapports humains. **Connaître 'l'autre', connaître 'les autres', s'arranger avec la vie multiculturelle, en comprendre les chances sans en oublier les risques, s'arranger avec 'autrui'** : voilà ce qu'on exige aujourd'hui des jeunes gens plus que par le passé (Raasch, 2002: 12)¹⁵⁵.

Tendo em consideração os referenciais que informam o projeto de coesão social no quadro da Europa contemporânea, projeto esse no qual se procura evidenciar as potencialidades – não apenas declarativas, mas também procedurais – das *línguas*, a conceção de que o *aprendente* de línguas(-culturas) é (ou deve ser) simultaneamente um *actor social* (QECL, 2001: 29) inscreve-se na perspectiva de que

[l]es problèmes de la vie moderne se multiplient de jour en jour, et leurs dimensions ne cessent d'augmenter. L'internationalisation des relations ne se manifeste pas seulement par le tourisme, par les structures de production industrielle et par les échanges commerciaux internationaux, mais aussi par **les problèmes qui se posent quotidiennement en zones frontalières** (Raasch, 2002: 12)¹⁵⁶,

até porque

les gens vivant le long des frontières, (...) dans des zones qui souvent se trouvent un peu à l'écart des grands centres d'un pays, sont obligés de contribuer à développer cette région, de profiter de la proximité du voisin pour combiner les ressources, intellectuelles et matérielles, pour aider des régions frontalières à se développer. Près des frontières, il faut donc une politique qui tienne compte des besoins, individuels et sociaux, qui exploite les ressources communes, et qui essaie de combiner ces deux perspectives (Raasch, 2002: 13),

ou seja,

[i]l ressort de ce qui précède qu'en régions frontalières, il faut des connaissances de langue qui permettent aux gens de contribuer à créer ces nouvelles identités. Il faut par conséquent un apprentissage (et un enseignement) qui tienne compte des besoins de la société (Raasch, 2002: 13).

No âmbito dessa perspectiva de inter-relação das componentes *zonas (trans)fronteiriças e línguas* impõe-se não apenas referir, mas também sublinhar que, no plano da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*,

il faut un professeur de langue (...) qui sache que 'langue', ce n'est pas le subjonctif dans toutes

¹⁵⁵ Sublinhado nosso.

¹⁵⁶ Sublinhado nosso.

ses facettes, mais que **‘langue’ est en rapport avec ‘culture’**, dans un double sens: **la langue fait partie de la culture**, comme l’architecture, la musique, la littérature etc.; mais l’inverse est juste aussi: **la langue contient la culture**, la langue est la mémoire de la culture. **La langue ne peut être séparée de culture** (Raasch, 2002: 14)¹⁵⁷,

conceção essa que implica a consideração de que

[u]n enseignant de langue sait aujourd’hui qu’il n’est pas enseignant pour enseigner le ‘système’ de la langue, mais l’application, la fonction, l’usage de la langue, et que, en plus, il doit l’enseigner justement pour tenir compte des problèmes qui se posent dans la société, et cette société, c’est l’Europe, et l’Europe se construit ‘en petit’ dans les régions frontalières. On peut dire: les régions frontalières sont les laboratoires de l’Europe (Raasch, 2002: 14),

razões pelas quais

[i]l nous faut des enseignants qui soient conscients de leur rôle ‘politique’, et il faut des universités qui offrent une formation où l’aspect ‘politique’ soit profondément intégré dans les cursus et curriculas. **Toutes les mesures didactiques et méthodologiques sont intégrées dans des rapports sociopolitiques. La didactique et la méthodologie sont en fin de compte des réflexions et des activités politiques, et ceci est particulièrement vrai pour les régions frontalières.** C’est pour cette raison que la ‘didactique des langues en régions frontalières’ est un projet profondément tourné vers l’avenir (Raasch, 2002: 14)¹⁵⁸

e

[i]l nous faut aussi **des apprenants conscients de leur rôle dans la région et pour la région**; des apprenants qui ne partent pas d’idées reçues pour apprendre les langues, mais qui connaissent les interdépendances entre apprentissage, carrière professionnelle individuelle, devoir social, **chance du voisinage** (Raasch, 2002: 14)¹⁵⁹,

sendo que para esses propósitos, «[i]l nous faut des institutions et administrations qui créent le cadre et fournissent les bases pour **un apprentissage et un enseignement spécifiques adaptés aux conditions et la situation frontalières**» (Raasch, 2002: 14)¹⁶⁰, perspectiva essa que não é objeto de consideração nos documentos orientadores da Escola Cooperante de referência do presente RE, designadamente no âmbito das suas ações de ensino e aprendizagem do EL(C)E.

Em relação à categoria didactológica *agente*¹⁶¹, que, na situação educativa de referência deste RE, é o *agente-professor* «[qui] met en œuvre un enseignement, qui produit

¹⁵⁷ Sublinhado nosso.

¹⁵⁸ Sublinhado nosso.

¹⁵⁹ Sublinhado nosso.

¹⁶⁰ Sublinhado nosso.

¹⁶¹ No âmbito deste estudo, a categoria didactológica *agente* é o recurso humano que é comumente designado pelo termo *professor*, porquanto, no quadro das meso-categorias da categoria *agente*, o *agente-professor* é o elemento categorial com relevância acional que assume um papel de dinamização proactiva do processo educativo. Embora o *programa institucional* e o *manual escolar* da disciplina de *Espanhol* de referência da situação educativa em causa assumam as funções de recursos didactográficos específicos da categoria didactológica *agente*, os mesmos evidenciam um carácter acessório na situação contextual em apreço no quadro do estudo, sendo que esse facto é objeto de exemplificação e discussão nas secções 3.1. e 3.2., respetivamente, do capítulo terceiro deste RE. Mais, a Agente-Professora considerada na situação

un effet direct sur l'apprentissage-procès un effet indirecte sur l'apprentissage-produit du [sujet] (apprenant) en particulier et du [groupe] (d'apprenants) en général» (Galissou, 1990: 19), razão pela qual importa sublinhar que a Agente-Professora aqui em causa é uma Professora Estagiária, cuja prática de ensino supervisionada, executada no quadro da componente curricular de Estágio do curso de *Mestrado em Ensino de Espanhol*¹⁶², teve lugar, no ano letivo de 2013/2014, na Escola Cooperante acima referida, numa turma do 9.º ano de escolaridade, cujo Professor Titular assegurou, por determinação normativa para o efeito instituída, a função de Orientador Cooperante; impõe-se ainda indicar que o conjunto de 22 aulas de 45 minutos, ou seja, um total de 990 minutos (ou 16 horas e 30 minutos) de aula, dinamizado pela referida Agente-Professora¹⁶³ se inscreve num conjunto de aulas anual, cuja carga horária semanal era então de 90 minutos (1 hora e 30 minutos), carga horária semanal que, ao ser multiplicada por (cerca de) 36 semanas¹⁶⁴, corresponde a uma carga letiva anual de 3240 minutos (54 horas) para a disciplina de *Espanhol* do 9.º ano de escolaridade, determinação global essa que atribui à Professora Estagiária um exercício de prática de ensino supervisionada – *in loco* e *in vivo* – que corresponde a (cerca de) 30.5% da totalidade da componente letiva da referida disciplina, sendo que os (cerca de) 69.4% restantes dessa componente foram assegurados pelo Orientador Cooperante de Espanhol da Professora Estagiária, na sua qualidade de Professor Titular do Grupo-Turma respetivo; acresce que, ademais da carga horária da prática de ensino supervisionada executada *in loco* e *in vivo* pela referida Professora Estagiária, esta última teve de proceder à observação presencial de um conjunto 24 aulas de 45 minutos, ou seja, um total de 1.080 minutos (18 horas) de aulas, dinamizadas pelo Orientador Cooperante, o que representa (cerca de) 33,3% da totalidade da componente letiva da referida disciplina, situação essa que, por conseguinte, proporcionou à Professora Estagiária um total de 2.070 minutos (34

contextual de referência é a Professora Estagiária, autora do presente RE, porquanto o Orientador Cooperante de Espanhol do mesmo, Professor do e no estabelecimento de ensino no qual se verificou a prática de ensino supervisionada da referida Professora Estagiária, não participou na investigação-ação objeto de reportação no presente RE.

¹⁶² V., supra, p. 9, notas de rodapé 1, 2, 3 e 4.

¹⁶³ O conjunto de 20 aulas em causa foi submetido a uma configuração de distribuição ao longo do ano letivo (8, 8, e 4 nos 1.º, 2.º e 3.º períodos respetivamente); v. n.º 2, alínea *b*) da secção 1 do «Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada e Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário o do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário» da Faculdade de Filosofia do Centro Regional de Braga da Universidade Católica Portuguesa (v., supra p. 9, nota de rodapé 3).

¹⁶⁴ O diploma normativo de origem ministerial, vigente à época do objeto em causa, isto é, o conceito de *calendário escolar*, determina que o calendário escolar anual dos Ensinos Básico e Secundário deve compreender um mínimo de 180 dias de atividades escolares, sendo que nessas atividades devem ser incluídas as atividades letivas em *sala de aula*, cuja configuração assume, de um modo bastante generalizado, um carácter extensivo e intensivo quase absoluto (ME, 2002).

horas e 30 minutos) de contacto com o Grupo-Turma, isto é, (cerca de) 63,8% do total da carga horária letiva da referida disciplina, sendo que, por referência ao conjunto de horas de contacto total da Professora Estagiária com o Grupo-Turma, (cerca de) 52.1% e 47.8% correspondem a contactos de regime de observação e regime de lecionação, respetivamente¹⁶⁵; em função da situação descrita, infere-se que a prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária não pôde deixar de se inscrever na configuração paradigmática da prática de ensino do Orientador Cooperante, enquanto Professor Titular do Grupo-Turma em causa, de modo a não suscitar situações de dissensão essencial, estrutural, funcional e teleológica no plano da sequencialidade linear das dimensões substantivas e formal da atividade letiva no seu conjunto; impõe-se sublinhar que os referenciais didactológicos que se constituem como pressupostos fundamentais do presente RE, não foram objeto de abordagem específica no quadro das Unidades Curriculares de Didática do Espanhol (I e II)¹⁶⁶ e Seminário de Investigação em Espanhol (I e II)¹⁶⁷, Unidades Curriculares essas inscritas no plano curricular do curso de Mestrado correspondente; relativamente às meso-categorias *recursos didactográficos*, nomeadamente o *manual escolar* e os recursos multimédia e hipermédia, importa indicar que, no quadro da sequencialidade linear global da prática de ensino, o *manual escolar* assumiu uma relevância de índole estruturante do ensino-aprendizagem disciplinar, nas suas dimensões de *processo* e *produto*¹⁶⁸, sendo que, os recursos multimédia e hipermédia desempenharam uma função especificamente inscrita nas componentes mais de índole

¹⁶⁵ As informações temporais indicadas neste tópico referente à categoria didactológica *agente* não se encontram inseridas no tópico relativo à categoria didactológica *tempo*, uma vez que – para lá de esta última categoria assumir um carácter transversal às restantes categorias do conjunto didactológico respetivo (v. infra, p. 97, nota de rodapé 176) – essas informações, enquanto indicadores, têm por função evidenciar a configuração da distribuição da totalidade da carga letiva partilhada pelo Professor Titular e a Professora Estagiária.

¹⁶⁶ Numa perspetiva sintética, esses referenciais didactológicos conferem prioridade aos *objetos didáticos* e não aos *objetos metodológicos*: «[l]es objets méthodologiques sont constitués de manières de faire (méthodes, procédés, approches et démarches) prédéterminées et figées, parce qu'ils ont été élaborés dans le cadre d'une méthodologie constituée», enquanto «[l]es objets didactiques sont de taille et de niveaux de complexité très variables, mais ce qui les différencie des objets méthodologiques, c'est qu'ils ont conservé la faculté de se réorganiser en interne afin de s'adapter à des environnements d'enseignement-apprentissage différents» (Puren, 2012: 4-5). A adoção desta perspetiva no presente estudo corresponde à configuração praxeológica de concetualização da Didactologia das Línguas-Culturas (enquanto disciplina de intervenção genérica absoluta), por oposição à configuração praxeológica de aplicação da Didática das Línguas-Culturas (enquanto disciplina de intervenção genérica relativa); v., igualmente, supra, p. 17, nota de rodapé 19.

¹⁶⁷ No seguimento do teor da nota de rodapé imediatamente anterior, os referenciais em causa correspondem à conceção didactológica de *investigação* (v., supra, secção 2.1. do presente capítulo do RE).

¹⁶⁸ No âmbito da Escola Cooperante em causa e para a disciplina de *Espanhol* do 9.º ano de escolaridade, o *manual escolar* em uso no ano letivo de 2013/2014 era o seguinte: DEL PINO MORGÁDEZ, Manuel, MOREIRA, Luísa & MEIRA, Suzana (2008). *Español 3 – Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora.

áudio-oral e/ou audiovisual próprias da *abordagem comunicativa (stricto sensu)*; se bem que o *manual escolar* eleito pela Escola Cooperante tenha sido objeto de uma utilização de carácter estruturante do processo de ensino-aprendizagem disciplinar em causa, a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática determinada e assegurada pelo Orientador Cooperante, na sua qualidade de Professor Titular da situação educativa alvo não prescindiu de recorrer – de modo extensivo e intensivo – a materiais didactográficos inscritos em manuais de ensino e aprendizagem do EL(C)E outros¹⁶⁹.

Relativamente à categoria didactológica denominada *sujeito*¹⁷⁰ ou *sujeito-aprendente*¹⁷¹ «[qui] est la composante nodale de l'action éducative, puisqu'il en est conjointement la fin (c'est lui qui vise l'éducation) et le moyen (il est à lui-même son propre outil d'accès à la connaissance)» e porque «l'ensemble du système éducatif est organisé à son intention» (Galisson, 1990: 22), impõe-se proceder à caracterização mais de ordem sintética do que de natureza analítica do conjunto dos Sujeitos-Aprendentes – enquanto Grupo-Turma – correspondente à situação educativa de referência do estudo aqui em causa. Constituído por um conjunto de 19 elementos – 8 e 11 elementos dos géneros feminino e masculino respetivamente –, cuja faixa etária corresponde ao intervalo de 13-16 anos – 1, 13, 3 e 2 elementos com, por essa ordem, 13, 14, 15 e 16 anos de idade –, o referido Grupo-Turma apresentava então um *estilo de aprendizagem coletivo*¹⁷² de índole

¹⁶⁹ No quadro do recurso a manuais outros, foi objeto de preferência primaz o manual seguinte: ALONSO, Encina, SANS, Neus & MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2006). *Gente joven*. Barcelona: Difusión.

¹⁷⁰ No âmbito do presente estudo, a categoria didactológica *sujeito* é composta pelo conjunto dos Alunos da situação educativa de referência deste RE; esses Sujeitos-Alunos encontravam-se então agrupados numa mesma turma (ou *grupo-turma*), sendo que a letra de identificação institucional correspondente, por razões de carácter não apenas jurídico-administrativo, mas também – e sobretudo – ético-educacional, é objeto de substituição pela letra X (símbolo de *incógnito*), substituição essa que tem por propósito salvaguardar o carácter anónimo do conjunto dos referidos Sujeitos-Alunos, sendo que, a autenticidade quer do Grupo-Turma em causa, quer das referências ao mesmo são objeto de registo no Portefólio de Estágio da autora deste RE, precisamente na sua qualidade de Professora Estagiária, tendo o conjunto das informações respetivas sido alvo de confirmação por parte do Supervisor Científico do presente RE, uma vez que o referido portefólio é um documento cujo acesso é institucionalmente reservado.

¹⁷¹ Numa ótica científica de carácter mais programático do que pragmático, no quadro do presente RE, o termo *sujeito-aprendente* inscreve-se de modo preferencial num plano propriamente didactológico, ou seja, um quadro cuja categoria vital da situação educativa é o *sujeito*, sendo este último a *pessoa* que se encontra em *situação de aprendizagem*, independentemente do estatuto educacional de índole administrativa que lhe é institucionalmente atribuído (Legendre, 1988 [1993: 66]); o termo *sujeito-aluno* veicula em termos verbais um conceito que se inscreve de modo primaz nos domínios disciplinares da *Administração Escolar* e da *Gestão Escolar* (Legendre, 1988 [1993: 478]), embora a unidade lexical *aluno* seja objeto, designadamente no contexto societal português, do fenómeno de banalização lexical – tanto essencial como funcional – nos discursos educacionais e educativos em geral e didáticos em particular. No plano do cruzamento conceitual e terminológico, as observações referentes à grafia da unidade terminológica *agente-professor* são extensivas às observações homólogas relativas à unidade terminológica *sujeito-aprendente* (v., supra, p. 79, nota de rodapé 131).

¹⁷² No quadro do presente estudo, o termo complexo *estilo de aprendizagem* suporta o conceito de «[m]ode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser

indutiva¹⁷³, razão pela qual a abordagem de carácter procedural de ensino proposta pela Professora Estagiária, autora do presente RE, no âmbito da *intervenção pedagógica e didática* prevista no quadro regulamentar do Estágio, tem por propósito «présenter au[x] sujet[s] une pluralité d'exemples particuliers» para permitir a esses mesmos sujeitos «inférer une connaissance plus générale et englobante» (Legendre, 1988 [1993: 320]); se bem que, por referência à problemática da dimensão didactológica de *cultura* no ensino-aprendizagem da disciplina escolar de *Espanhol* inscrita neste estudo, não tenha sido possível executar uma avaliação diagnóstica específica, o processo de concetualização-teorização dos indícios identificados e recolhidos no processo de realização da componente de observação de aulas, designadamente na sua relação com as questões, direta ou indiretamente, implicadas no ensino-aprendizagem da *cultura* do e em EL(C)E, conduziu a que os Sujeitos-Aprendentes não tenham acedido e, por conseguinte, evidenciado uma perceção – nem explícita nem implícita – da *cultura-ação*, uma vez que – para lá de essa noção não ser objeto de abordagem no e pelo *manual escolar* então em uso –, no quadro programático da disciplina de *Espanhol* do 3.º Ciclo do Ensino Básico português, a perspectiva de *cultura-visão* é predominante, porquanto os escassos registos de abertura potencial à ótica de *cultura-ação* não são objeto de consideração programática. Confrontada com o quadro de ausência quer de acesso à dimensão cultural de índole experiencial e comportamental da língua-cultura em causa e, conseqüentemente, de conscientização dessa dimensão do referido objeto por parte dos Sujeitos-Aprendentes, quer de uma abordagem de carácter didactológico da *cultura-ação* – mormente no plano da sua relação com a *cultura-visão* – nos recursos didactográficos, em particular do *manual escolar* e os materiais periféricos respetivos, a Agente-Professora decidiu proceder à eleição do estudo da problemática da inclusão da *cultura*, enquanto objeto perspetivado em termos didactológicos, no ensino-aprendizagem do EL(C)E na disciplina escolar correspondente em contexto não de

ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 1196]); sempre que o *estilo de aprendizagem* «décrit la manière d'apprendre d'une personne, il est individuel» e sempre «[qu'il] décrit la manière d'apprendre de l'ensemble ou de la majorité des membres d'un groupe (...) il est collectif» (Legendre, 1988 [1993: 1197]).

¹⁷³ A indicação desta qualificação do *estilo de aprendizagem coletivo* do Grupo-Turma de referência do presente estudo é função dos procedimentos de concetualização-teorização sistémicos dos indícios identificados pela Professora Estagiária no quadro do processo de observação de aulas; todavia, importa sublinhar que a abordagem de carácter procedural de ensino adotada, nomeadamente no quadro de sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da prática de ensino, na sua dimensão de *atividade letiva*, anteriormente referida, não manifestou qualquer convergência em termos extensivos e intensivos com o carácter indutivo do referido *estilo de aprendizagem coletivo*, porquanto essa abordagem procurou «présenter au[x] sujet[s] une connaissance générale, un principe, une règle avant d'en étudier des applications particulières ou des exemples spécifiques» (Legendre, 1988 [1993: 320]), sendo que essa situação foi determinada e/ou sustentada pela conceção de ordem dedutiva do *manual escolar* anteriormente indicado, uma vez que esse recurso didactográfico assumiu uma relevância de índole operatória estruturante do ensino-aprendizagem do objeto disciplinar respetivo.

carácter exolingue e exocultural propriamente dito, mas de ordem transfronteiriça, mais especificamente enquanto zona de interface de línguas(-culturas) entendidas numa ótica didática como sendo *línguas(-culturas) vizinhas*¹⁷⁴, como objeto de estudo em causa.

No que respeita ao *grupo-classe*¹⁷⁵, isto é, o conjunto que reúne e (procura) integra(r) o *grupo-turma* – este último enquanto reunião de um determinado número de *sujeitos-aprendentes* – e o *agente-professor* (Galissou, 1990), no quadro da situação educativa de referência deste estudo, o Grupo-Classe em causa não pôde desviar-se do impacto da configuração de índole bipartida da prática de ensino assegurada, quer – de modo mais extensivo e intensivo, bem como de modo mais preponderante em termos decisórios – pelo Professor Titular do Grupo-Turma, quer – de modo mais episódico e comprimido, bem como absolutamente subordinado às prescrições de referência do Professor Titular correspondente – pela Professora Estagiária, embora essa prática de ensino tenha sido objeto de uma atenção específica de modo a não perturbar a sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade letiva respetiva. O facto de o ensino-aprendizagem disciplinar em causa, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, não ter evitado a relevância de índole estruturante do *manual escolar* então em uso, não favoreceu a emergência de procedimentos de autonomia tanto substantiva como pessoal e procedural do ensino-aprendizagem do EL(C)E por parte do Grupo-Classe, razão pela qual a *intervenção pedagógica e didática*, regularmente prevista no quadro de Estágio, inclui uma configuração prototípica desses procedimentos na sua proposta de execução no plano da regularidade didática e metodológica de índole quer extensiva, quer intensivamente instituída no âmbito da anualidade da situação educativa em causa.

Em relação ao *tempo*¹⁷⁶, tendo em consideração o carácter transversal desta categoria

¹⁷⁴ No quadro da Didática das Línguas-Culturas, considera-se que as *línguas vizinhas* «sont des langues typologiquement proches, apparentées, c'est-à-dire ayant une origine commune, comme l'italien, le français et l'espagnol qui sont toutes les trois des langues romanes» e «[d]u fait de leur origine commune, deux langues voisines peuvent présenter des zones plus ou moins importantes de transparence, notamment au plan lexical», razão essa que suporta a ideia de que «[c]ette similitude peut être à la fois un élément facilitateur d'apprentissage, mais aussi, dans certains cas, source d'erreurs» (Cuq, 2003: 153); esta questão é objeto de consideração mais extensiva e intensiva nas secções 3.2. e 3.3. do capítulo terceiro do presente RE.

¹⁷⁵ No âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, a categoria educativa denominada *grupo-classe* corresponde à perspetiva global que não se limita a reunir, mas procura integrar as categorias educativas designadas *sujeito* e/ou *grupo-turma*, enquanto conjunto dos *sujeitos-alunos* singulares, e *agente*, sendo que esta última categoria não se restringe à meso-categoria *agente-professor*, porquanto, por exemplo, um *agente multimédia* e/ou *hipermédia*, dotado de estatuto e função de recurso didático pode não implicar (de modo parcelar e/ou integral) a presença e/ou a participação do *agente-professor*.

¹⁷⁶ No domínio da Didactologia das Línguas-Culturas, as categorias *tempo* e *espaço* inscrevem-se num quadro tipológico marcado pela sua complexidade tanto extensiva como intensiva, uma vez que essas categorias didactológicas assumem um carácter transversal relativamente às restantes categorias

educativa às restantes categorias didactológicas (Galissou, 1990: 1994a), no plano da sua delimitação institucional de ordem escolar, isto é, o ano letivo de 2013/2014, essa categoria didactológica assegurou a circunscrição, por exemplo, em termos cronológicos e cronométricos, da sequência e da duração de um conjunto considerável de elementos, tais como a extensão e a intenção da carga horária (anual, trimestral, semanal...) da disciplina de *Espanhol* e, por conseguinte, do ensino-aprendizagem – nas suas dimensões de *processo* e *produto* – do EL(C)E, da prática de ensino – quer no seu conjunto, quer na sua vertente de distribuição e repartição das intervenções correspondentes do Professor Titular e da Professora Estagiária –, das atividades de ensino e aprendizagem – tanto das de ordem singular como das de carácter cooperativo –, dentro e fora da (sala de) aula¹⁷⁷ de *Espanhol*.

Em relação ao *espaço*¹⁷⁸, categoria educativa igualmente detentora de carácter transversal às restantes categorias didactológicas (Galissou, 1990: 1994a), importa referir que esse elemento categorial, na sua dimensão física e no caso da situação educativa em causa, é a circunscrição da *aula de Espanhol* à *sala de aula*, ou seja, a «[s]alle aménagée pour l'enseignement à un groupe d'élèves» (Legendre, 1988 [1993: 187]), sendo que essa localização assumiu uma configuração de compartimentação extensiva e intensiva de índole institucional, nos planos educativo e didático; no plano da conformação proxémica predominante então instituída, desde o início do ano letivo de referência do presente RE, igualmente em termos extensivos e intensivos, e cuja prevalência é função do quadro prescritivo da sequencialidade linear das dimensões substantiva e formal da atividade letiva anteriormente indicado, emerge a determinação da *distância didáctica*¹⁷⁹ entre o

didactológicas, designadamente nos planos intra-categoriais e/ou inter-categoriais (v. LOISEAU, Yves (2002). *De l'incidence de l'espace et du temps dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères*. Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III.

¹⁷⁷ No âmbito da Educação, o conceito de *sala de aula* inscreve-se no domínio da *Administração Escolar*, da *Gestão Escolar* e da *Gestão do Ensino* (Legendre, 1988 [1993]) e, por conseguinte, integra a categoria didactológica denominada *meio instituído*, uma vez que o termo designa o *espaço físico* específico no qual se verifica – numa perspetiva educacional dita tradicional – a realização do processo de ensino-aprendizagem escolar de um objeto (Galissou, 1990), enquanto o conceito de *aula* suporta a noção de um espaço perspetivado em termos vivenciais, isto é, um espaço que se caracteriza não por ser uma divisão ou um compartimento de um edifício, mas por acolher «une vie communautaire et des activités et exercices collectifs» (Legendre, 1988 [1993: 187]), sendo que essa componente vivencial tem lugar geralmente – sempre numa perspetiva educacional dita tradicional – no *meio instituído*, mormente na sua componente física específica denominada *sala de aula*.

¹⁷⁸ V., supra, p. 99, nota de rodapé 176.

¹⁷⁹ Numa perspetiva proxémica, a *distância* «est 'didactique', lato sensu, non parce qu'elle est spécifique d'un objet de savoir particulier, mais parce qu'elle joue un rôle régulateur dans la relation didactique» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666-667); nesse sentido, no espaço físico designado *sala de aula* – no sentido mais usual do termo –, a *distância didáctica* é «une fonction de la distance euclidienne, de l'orientation du corps et de celle du regard», isto é, «[l'] élève et le maître seront d'autant plus proches l'un de l'autre (...) que leurs regards seront convergents, que leur posture sera face à face, et bien sûr que

Agente-Professor Titular ou a Agente-Professora Estagiária e o(s) Sujeito(s)-Aprendente(s), noção essa que, de acordo com a estrutura e a organização topológicas da sala de aula correspondentes, assumiu um carácter sistémico não apenas *social* e *pessoal*, mas também – e sobretudo – *público*¹⁸⁰, configuração essa que corresponde a um figurino que tem por elementos de base essenciais a «passation de consignes» e o «contrôle du groupe» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666) e por recurso operativo sistémico o questionamento dedutivo, tendo o Agente-Professor o monopólio da função interrogativa de ordem proativa, sendo que essa situação não foi objeto de qualquer reformulação fundamental, facto esse que conduziu a que a *intervenção pedagógica e didática*, regularmente prevista no quadro do Estágio, procure alterar essa conformação no plano do questionamento, na medida em que este último, de acordo com os princípios e as orientações de ordem didática contemporâneos deve adotar uma perspetiva de índole mais indutiva.

Tendo em consideração esse enquadramento concetual de carácter matricial de ordem didactológica, assim como a explicitação e a caracterização dos contextos educacional, educativo e escolar nos quais se inscreve a investigação-ação objeto de reportação no presente RE, o conjunto de informações correspondente fornece os dados

leur distance physique sera courte» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666); no quadro da conceção euclidiana de *distância*, «[p]ar exemple, lorsqu'un objet est à 50 centimètres de nous, devant nous, il est subjectivement plus proche que s'il se trouve à 50 centimètres derrière nous», razão pela qual «[n]otre notion de distance devra donc intégrer, d'une manière générale, l'orientation du corps du locuteur par rapport à celui de l'allocataire» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 666).

¹⁸⁰ Tendo em consideração o teor da nota de rodapé imediatamente anterior, impõe-se referir que «la proximité sociale traduite par les distances physiques entre les individus est le reflet direct des relations sociales et des statuts établis au sein des groupes, que ce soit chez les animaux (...) ou chez l'homme», razão pela qual, no quadro dos estudos proxémicos relativos às situações educativas, se considera que as configurações de *distância* «sont (...) contraintes par l'environnement propre de la classe et sa topologie, et par la nécessité (parmi d'autres) de contrôle social et didactique que leur usage, par le professeur, doit atteindre», sendo então admissível proceder à definição de uma tipologia proxémica que, no âmbito da Educação, tem vindo a ser objeto de referência e relevância crescentes: (1) a configuração *pública* considera que «[l]e lieu choisi pour le contrôle du groupe-classe est souvent le même, surtout en début de séance. On peut noter que chaque phase collective est précédée par le déplacement du maître vers le même lieu stratégique : tout se passe comme si le maître, par son positionnement à cet endroit, signifiait aux élèves qu'il va s'adresser au groupe. La distance entre le maître et les élèves varie suivant la position des élèves dans la salle de classe, mais elle n'est jamais inférieure à 1 mètre»; (2) a configuração *social* corresponde à situação no quadro da qual «[l]e maître anime un petit groupe d'élèves, qui sont (...) réunis autour des tables. La distance est comprise entre 30 centimètres et 1,20 mètre. Comme la distance n'est pas la même suivant la position des élèves autour de la table, il semble que pour 'égaliser' les distances maître-élève le maître utilise le regard. Lors de ses interventions, il ne tourne pas son regard vers les élèves les plus proches. S'il doit malgré tout le faire, on note un recul du maître qui lui permet de ne pas se retrouver sur un mode proche»; (3) a configuração *pessoal de não proximidade* entende que «[l]a distance est 'à bout de bras'. Cette configuration ne dure que très peu de temps et semble utile au contrôle des déplacements des élèves et de leurs discours parasites»; (4) a configuração *pessoal de proximidade* é «[une] relation d'aide», desde que «[l]a distance est inférieure à 30 centimètres. Cette configuration n'est jamais maintenue très longtemps (quelques secondes en général). Elle est assez rare» (Sensevy, Forest & Barbu, 2005: 665-666).

necessários e suficientes para aceder à dimensão prioritariamente compreensiva das circunstâncias situacionais da referida investigação-ação, contexto esse a partir do qual foi possível construir o design e o roteiro de investigação correspondentes.

2.3. Dos design e roteiro da investigação didactológica

Da conjugação do paradigma epistemológico, da abordagem metodológica da investigação didactológica e dos contextos tanto educacional como educativo e escolar da situação educativa de referência do presente estudo, e tendo em consideração a situação não apenas de confluência, mas também – e sobretudo – de integração operatória dos referenciais da Didactologia das Línguas-Culturas em geral, da Didática do Espanhol mais especificamente e da Supervisão Pedagógico-didática correspondente, a investigação-ação de suporte do estudo em causa, nomeadamente no plano de trabalho de campo propriamente dito, institui o estabelecimento de uma relação de recíproca complementaridade da *abordagem analítica* – enquanto perspectiva operacional «[qui] focalise l’attention sur [l]es composantes [d’un phénomène] et de ses interrelations internes plutôt que de le considérer dans son ensemble» (Legendre, 1988 [1993: 77]) – e da *abordagem sintética* – enquanto ótica operacional «qui s’intéresse particulièrement à l’ensemble plutôt qu’aux composantes [d’un phénomène, d’un problème, d’une question]» (Legendre, 1988 [1993: 93])¹⁸¹ do *ensino-aprendizagem* do EL(C)E, nas suas dimensões de *processo e produto*.

No seguimento do enquadramento de carácter tanto essencial como processual das dimensões quer epistemológicas da investigação didactológica – e, por conseguinte, da investigação didática¹⁸² –, quer contextuais da situação educativa de referência deste RE, dimensões essas objeto de descrição e explicitação nas duas secções anteriores deste capítulo do presente estudo de índole dissertativa, procedeu-se tanto à conceção como à construção do *design* – isto é, a configuração inter-relacional das componentes – e do *roteiro* – ou seja, o trajeto concetual e procedural específico – do plano de investigação do referido estudo (Quadro 14 – v. página seguinte).

¹⁸¹ Numa perspectiva de índole epistemológica, importa não apenas referir, mas também sublinhar que «[l’]analyse et la synthèse sont deux formes de pensée en relation d’interdépendance», porquanto «[l]a synthèse, sans l’analyse, constitue une démarche privée du sens de l’immédiat, du partiel, alors que l’analyse, sans la synthèse, est une démarche privée du sens du média, de la vision de l’ensemble, du tout» (Legendre, 1988 [1993: 93]).

¹⁸² V., supra, p. 18, nota de rodapé 24.

Quadro 14 – Design e roteiro da investigação

CICLO INVESTIGATIVO	FASES	1	2	3	
		OBSERVAÇÃO	CONCETUALIZAÇÃO TEORIZAÇÃO	PROTO-INTERVENÇÃO	
	ESTÁDIOS	TOPOGRAFIA DIDACTOGRÁFICA DE FACTO	TOPOGRAFIA DIDACTOGRÁFICA DE INTERFACE DE FACTO – AD FUTURUM	TOPOGRAFIA DIDACTOGRÁFICA AD FUTURUM	
CALENDÁRIO	DEZEMBRO DE 2014 – FEVEREIRO DE 2015	MARÇO DE 2015 – ABRIL DE 2015	MAIO DE 2015 – SETEMBRO 2015		
COMPONENTES OPERATÓRIAS	OBJETIVOS DE MEDIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Determinar as concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nas práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem inscritas nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – de EL(C)E da situação educativa de referência da investigação; Constituir a problemática didactológica das relações dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nas práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem inscritas nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – de EL(C)E da situação educativa de referência da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar, em termos sistémicos, numa perspectiva mais prospetiva do que proativa, o impacto didático das concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nas práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem inscritas nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – de ELCE da situação educativa de referência da investigação; Construir um projeto de intervenção prototípico suscetível de incluir nos registos didactográficos – designadamente o manual escolar – de ELCE práticas escolares de ensino-aprendizagem (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Avançar em termos proto-operatórios com o projeto de intervenção prototípico, concebido no quadro do segundo patamar da segunda componente etápica do ciclo investigativo, de modo a proceder à inclusão, no plano didactográfico do manual escolar, de práticas escolares de ELCE (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>; Averiguar, numa perspectiva prospetiva, a relevância proto-operatória, nas suas dimensões essenciais, estruturais, funcionais e teleológicas, das práticas escolares avançadas, no âmbito do patamar anterior da terceira componente etápica do ciclo investigativo, no projeto de intervenção prototípico, de modo a favorecer uma (maior) aproximação dos registos didactográficos à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>. 	
	ETAPAS PROCEDURAIS	<ul style="list-style-type: none"> Registo verbal escrito de práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem suscetíveis de revelar, explícita e/ou implícitamente, as concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – de EL(C)E da situação educativa de referência da investigação; Produção verbal escrita da problemática das relações das concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nas práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem inscritas nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – de EL(C)E da situação educativa de referência da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> Sinalização em termos verbais escritos das implicações didáticas das concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nas práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem de ELCE inscritas nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – da situação educativa de referência da investigação; Edificação do projeto de intervenção prototípica de demonstração das vantagens da inclusão – e, por conseguinte, de modo indireto, das desvantagens da não inclusão – de práticas escolares de ensino-aprendizagem (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Concretização proto-operatória do projeto de intervenção prototípico para efeito de inclusão nos registos didactográficos do manual escolar de práticas escolares de ELCE (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>; Examinação da relevância proto-operatória, nas suas dimensões essenciais, estruturais funcionais e teleológicas, do projeto de intervenção prototípico de inclusão nos registos didactográficos do manual escolar de práticas escolares de ELCE (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>. 	
	OPERADORES HUMANOS	Professora Estagiária (investigadora principal) Supervisor Científico (investigador-consultor)			
	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento de casos exemplares de práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem suscetíveis de revelar, explícita e/ou implícitamente, as concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – de EL(C)E da situação educativa de referência da investigação; Composição verbal escrita da passagem do estágio de objeto empírico (<i>problema</i>) para o estágio de objeto concetualizado (<i>problemática</i>) das relações das concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nas práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem inscritas nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – de EL(C)E da situação educativa de referência da investigação, em função dos dados resultantes do processo de levantamento dos casos exemplares anteriormente referido. 	<ul style="list-style-type: none"> Exploração das implicações didáticas das concepções dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> constantes nas práticas escolares paradigmáticas de ensino-aprendizagem de ELCE inscritas nos registos didactográficos de configuração – designadamente o programa de ensino e o manual escolar – da situação educativa de referência da investigação; Construção planificada do projeto de intervenção prototípica de demonstração das vantagens da inclusão – e, por conseguinte, de modo indireto, das desvantagens da não inclusão – de práticas escolares de ensino-aprendizagem (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Execução planificada do projeto de intervenção didactográfica do manual escolar de práticas escolares de ELCE (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>; Expressão verbal escrita da relevância proto-operatória, nas suas dimensões essenciais, estruturais funcionais e teleológicas, do projeto de intervenção prototípico de inclusão nos registos didactográficos do manual escolar de práticas escolares de ELCE (mais) aproximadas à perspectiva didática de associação-integração dos objetos <i>língua</i> e <i>cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>. 	
	REFERENCIAIS OPERATÓRIOS	<ul style="list-style-type: none"> Didatologia das Línguas-Culturas: dimensões da investigação (Galissou, 1994b); Didatologia das Línguas-Culturas – AC/MRD/DLC (Galissou, 1990, 1994a); Conceito de <i>língua-cultura</i> (Galissou, 1990); Conceitos de <i>cultura-visão</i> e <i>cultura-ação</i> (Galissou, 1999c); Concepções didáticas de <i>cultura</i> (Puren, 2011); Métodos e técnicas de <i>observação</i> em Educação (De Ketele & Roegiers, 1991 [2009]; Van der Maren, 1995 [1996]). 			

Da representação sinóptica especificamente harmonizada do design e do roteiro da investigação em causa, impõe-se salientar os dados seguintes:

- a primeira fase do percurso investigativo inscreve-se na dimensão didactológica denominada *observação*, porquanto «l'importance de l'observation tient (...) à ce qu'elle sert à poser les problèmes» (Galissou, 1994b: 128), razão pela qual, no quadro da investigação objeto de reportação neste RE, é imprescindível constatar, num primeiro momento, a existência ou a inexistência, em termos parcelares ou integrais, de recursos e práticas de carácter didático de concretização, mormente no plano didactográfico do ensino-aprendizagem, das concepções didactológicas de *língua e cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina de *Espanhol* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, sendo os recursos didactográficos eleitos para o efeito o programa ministerial e o *manual escolar* correspondentes do ano de escolaridade e da situação educativa de referência do presente RE;
- a segunda fase do percurso investigativo corresponde à dimensão didactológica de *concretização-teorização*, na medida em que essa componente estruturante «fabrique elle-même ses outils» e, conseqüentemente, «crédibilise l'observation et alimente l'intervention» (Galissou, 1994b: 128), ou seja, conceber, em função dos dados inscritos na fase anterior, um plano de ação que visa proceder, numa ótica de superação e/ou de maximização e otimização de carácter parcelar ou integral, no quadro da investigação objeto de reportação pelo presente RE, à inclusão de recursos e práticas de carácter didático, designadamente no plano didactográfico de ensino-aprendizagem – isto é, no caso aqui em apreço, do programa ministerial e do *manual escolar* de EL(C)E relativos ao ano de escolaridade e à situação educativa de referência deste RE –, no sentido de concretizar as concepções didactológicas de *língua e cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina de *Espanhol* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português;
- a terceira e última fase do percurso investigativo que configura a dimensão didactológica de «intervention [qui] est la raison d'être» (Galissou, 1994b: 128) da investigação do domínio disciplinar respetivo, uma vez que essa dimensão visa «intervenir sur son objet d'études» (Galissou, 1994b: 130), ou seja, sempre no quadro da investigação objeto de reportação neste RE, executar o plano de ação concebido e construído na fase investigativa imediatamente anterior, de modo a efetivar a inclusão

de recursos e práticas de carácter didático, mormente no plano didactográfico de ensino-aprendizagem – isto é, sempre caso aqui em apreço, não do programa ministerial, uma vez que o mesmo não é passível de ser reformulado ou alterado no nível de intervenção aqui em causa, mas antes do *manual escolar*, embora apenas em termos de propostas de ordem prototípica, de EL(C)E relativos ao ano de escolaridade e à situação educativa de referência deste RE –, no sentido de concretizar as conceções didactológicas de *língua e cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina de *Espanhol* no quadro do 3.º Ciclo do Ensino Básico português.

O facto de a dimensão de *intervenção* da investigação didactológica em causa assumir uma configuração de índole mais proto-operatória do que operatória assenta na conceção de que o *modo didactográfico* é «structuré pour l'INTERVENTION (en différé)» e, por conseguinte, «produit des discours et des matériels *pour* tel ou tel type de classe de langue *en particulier*» e o *modo operatório didático* estar «structuré pour l'INTERVENTION (en face-à-face)», razão pela qual «produit des discours et des actes éducatifs *dans* telle classe de langue *singulière*» (Galissou, 1990: 13). Tendo em consideração esse enquadramento didactológico, a dimensão de *intervenção* da investigação aqui em causa corresponde a um «mode d'intervention (...) médiatisé (par matériels interposés)» e, consequentemente, «est voué à la production, la conservation et la diffusion de discours et d'objets pour apprenants ou enseignants de tel type de classe en particulier» (Galissou, 1990: 25).

Atendendo tanto ao design e ao roteiro como à configuração didactográfica da investigação didactológica do estudo, a conformação investigativa adotada privilegia um posicionamento de inter-relação – ou seja, a recíproca complementaridade – das dimensões de *processo* e *produto* do ensino-aprendizagem objeto de consideração no presente estudo, porquanto esse posicionamento observa os princípios de carácter teleológico da problemática didactológica correspondente:

La prééminence du procès ou du produit ? Si le déroulement du procès est important dans la mesure où il conditionne la qualité du produit, où il est, pour partie, transférable à l'étude d'autres objets, il ne fait aucun doute (...) que le produit est essentiel, parce qu'il justifie toute l'opération mentale, en vue de réinvestissements ultérieurs. (...) [Le] projet vise le produit, par-delà le procès. Visant le procès, il condamnerait celui-ci à la circularité. En effet, c'est le produit qui met un terme au procès et autorise l'ouverture d'un nouveau procès, à partir d'un autre objet et d'un autre projet. Le produit est donc la preuve que le procès a bien eu lieu. Il ne saurait être ramené à un dépôt factuel, encore moins à un résidu, dont on se débarrasse comme des cendres du foyer, après le joyeux feu de bois (Galissou, 1995: 10-11).

Tendo em consideração a perspetiva sincrética decorrente da integração num todo

coerente e coeso dos referenciais epistemológicos e metodológicos indicados e explicitados neste capítulo do presente RE, no capítulo subsequente deste documento de índole dissertativa, procede-se à reportação da *intervenção pedagógica e didática* regulamentarmente prevista no quadro do Estágio correspondente no âmbito da disciplina escolar de *Espanhol* do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo.

CAPÍTULO 3

Da cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: um estudo de caso didactológico

O *estudo de caso*, objeto de reportação no presente RE, assenta numa investigação cuja dimensão de *trabalho de campo* propriamente dito se inscreve no quadro da conceção didactológica tanto da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* em geral e da Didática do Espanhol em particular como da perspetiva da supervisão pedagógico-didática correspondente. Numa ótica praxeológica de concetualização didactológica, o processo de investigativo procurou, numa perspetiva de índole predominantemente indutiva,

- numa primeira fase – *observação* –, por um lado, aceder às informações de carácter estruturante e (mais) representativo das práticas escolares de abordagem da *cultura* registada no *manual escolar* intitulado *Español 3 – Nivel Elemental III* – de ora em diante designado pela sigla MEE3-NEIII – (Morgádez, Moreira & Meira, 2008), enquanto recurso didactográfico de referência da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, mais especificamente o 9.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2013/2014¹⁸³, e, por outro lado, determinar as conceções dos objetos *língua* e *cultura* constantes no referido recurso didactográfico, uma vez que esse *manual escolar* é igualmente o recurso didactográfico de referência da situação educativa no quadro da qual foi executada a prática de ensino supervisionada da autora do presente RE, então na sua qualidade de Professora Estagiária;
- numa segunda fase – *concetualização-teorização* –, caracterizar as práticas escolares de abordagem da *cultura* registada no MEE3-NEIII, em função dos dados obtidos no quadro do processo de observação didactológica anteriormente indicado, e, conseqüentemente, avançar com a conceção e a construção de uma *intervenção pedagógica e didática* de ordem prototípica com o propósito de reconfigurar essas práticas escolares de abordagem

¹⁸³ Em função dos dados disponibilizados pela Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular da Direção Geral do Ministério da Educação, o *manual escolar* intitulado *Español 3 – Nivel Elemental III* (Morgádez, Moreira & Meira, 2008) foi o *manual escolar* de EL(C)E mais utilizados a nível nacional (continente) na disciplina de *Espanhol* nos anos letivos de 2012/2013, 2013/2014 – ano de referência escolar do presente RE – e 2014/2015 (critérios ministeriais: *número de escolas e número estimado de alunos utilizadores*). A informação foi objeto de obtenção por iniciativa (via correio eletrónico) do Supervisor Científico do presente RE.

da *cultura* de modo a aproximar as mesmas da perspetiva didática de *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina escolar de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo em geral e do seu 9.º ano de escolaridade mais especificamente;

- numa terceira e última fase – *intervenção* –, executar o projeto de *intervenção pedagógica e didática* concebido e construído no quadro da fase investigativa anterior, de modo a avançar em termos prototípicos (re)configurações, no plano do ensino-aprendizagem do EL(C)E, mormente nas suas dimensões de *processo* e *produto*, devidamente calibrados em função dos invariantes da situação educativa de referência da investigação, práticas escolares de abordagem da *cultura* (mais) aproximadas à perspetiva didática de *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura* inscrita no conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina escolar de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo em geral e do seu 9.º ano de escolaridade mais especificamente.

3.1. Da configuração didactográfica incompleta da cultura na disciplina de Espanhol

A primeira fase da investigação didactológica – *observação* – decorreu entre o início do mês de dezembro de 2014 e o final do mês de fevereiro de 2015¹⁸⁴, sendo os propósitos nucleares respetivos, por um lado, identificar e recolher de modo sistémico as práticas escolares de ensino-aprendizagem suscetíveis de revelar, explícita e/ou implicitamente, as conceções dos objetos *língua* e *cultura* constantes nos registos didactográficos do MEE3-NEIII, realizando, para os efeitos indicados, o levantamento de casos exemplares registados nesse recurso didactográfico alvo¹⁸⁵, com particular relevância para os casos nos quais a componente *cultura* apresenta configurações paradigmáticas suficientemente representativas dos registos homólogos do MEE3-MEIII.

¹⁸⁴ A fase processual de *observação* específica aqui referida corresponde a um conjunto de procedimentos de formalização conscientizada de indícios identificados e recolhidos de modo irreflexivo (ou seja, uma ótica de índole intuitiva) no decorrer dos atos de observação e lecionação de aulas dinamizadas pelo Agente-Professor Titular e a Agente-Professora Estagiária, respetivamente, do Grupo-Classe da situação educativa de referência do presente RE, ao longo do Estágio da Professora Estagiária, isto é, durante o ano letivo de 2013/2014.

¹⁸⁵ Pese embora o facto de o recurso didactográfico primar da investigação ser o MEE3-NEIII, no plano educacional de carácter institucional, o referido recurso não pode deixar de ser objeto de consideração por referência ao quadro dos princípios e das orientações do programa disciplinar correspondente, que se situa numa posição a montante da conceção e da produção do *manual escolar* em causa, razão pela qual as secções 2.2. e 2.3. do capítulo segundo do presente RE registam referências gerais desse documento programático (ME, 1997), referências essas que são objeto de especificação e reforço na secção 3.2. deste capítulo terceiro do presente documento dissertativo.

No sentido de corresponder aos propósitos da primeira fase da investigação didactológica em causa, e de entre as diversas *unidades temáticas* do MEE3-MEIII, constata-se que a Unidade 2, intitulada «España y Portugal: tan cerca y tan lejos» (Figura 9)¹⁸⁶, proporciona o fornecimento de dados de configuração paradigmática suficientes para assegurar a dimensão de representatividade exemplar da conformação da componente *cultura* consagrada no referido recurso didactográfico.

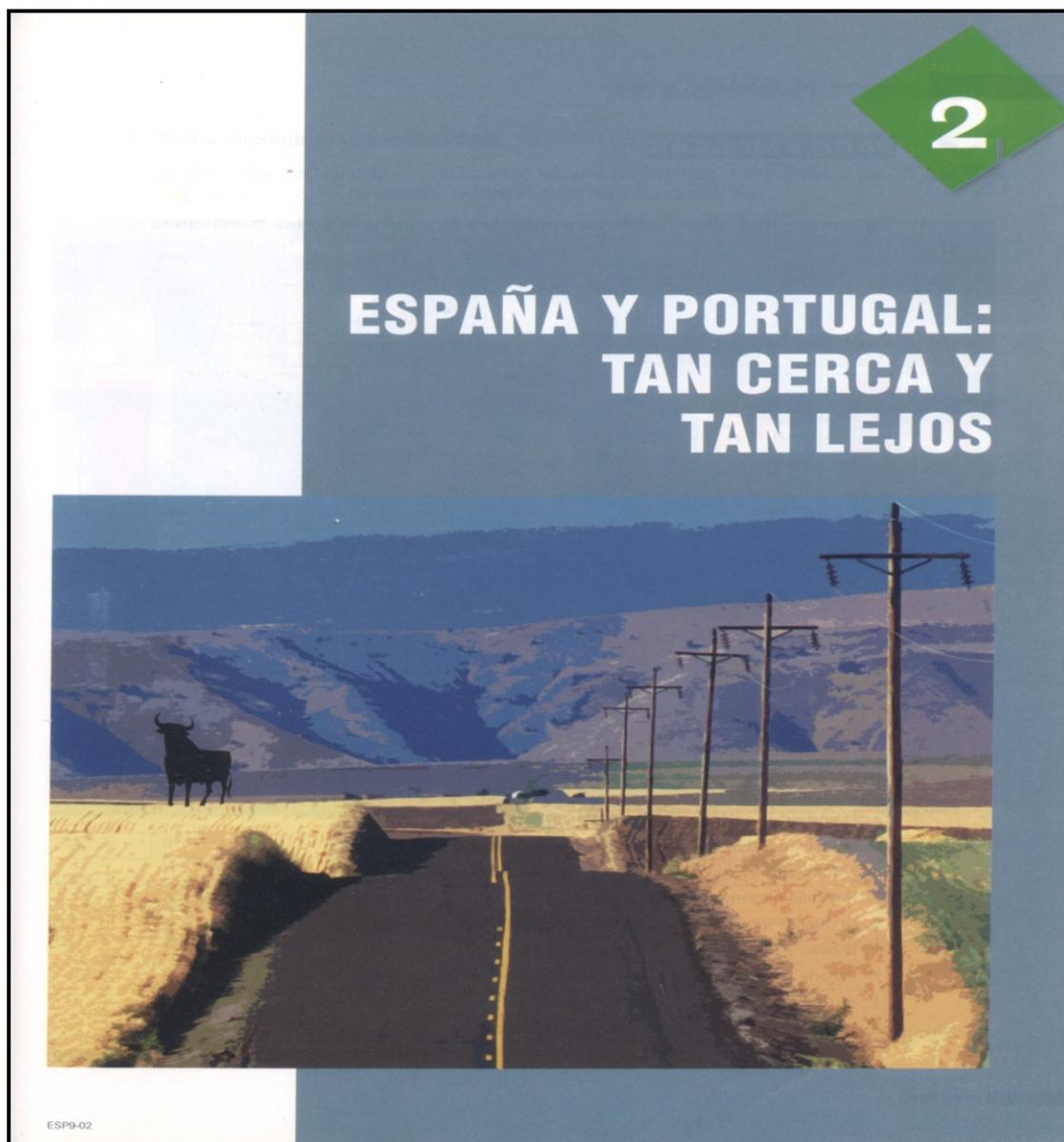


Figura 9 – MEE3-NEIII – Unidade temática 2: página de abertura (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 17)

¹⁸⁶ Tendo em consideração o conceito de *lingua vizinha* – v., supra, p. 97, nota de rodapé 174 –, no âmbito do presente RE, apenas se procede à tradução para português de enunciados escritos em espanhol que suscitem dúvidas potenciais de compreensão e/ou tenham de ser objeto de explicitação nos planos linguístico e/ou didático no quadro da problemática da investigação em causa; acresce que a questão de carácter didático referente ao conceito de *intercomprensão* – designadamente no âmbito da interação linguístico-cultural das denominadas *linguas vizinhas* – é objeto de abordagem relativamente detalhada na secção 3.2. do capítulo terceiro deste RE.

Na secção designada «notas» relativa à *unidade temática* em causa contante no *Libro del Profesor* – este último doravante identificado pela sigla LP – do MEE3-NEIII, verifica-se a existência da indicação seguinte: «Motivación a la unidad¹⁸⁷: sugerimos que el profesor empiece explotando el título de la unidad» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: LP-6); no quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, a interação verbal de abordagem do título da referida *unidade temática* executada pelos membros do Grupo-Classe respetivo traduziu-se, de modo tanto conciso como apressado, pela expressão das ideias de que Espanha e Portugal, por um lado, são *países raianos* e, por conseguinte, *países vizinhos* e, por outro lado, possuem línguas e culturas diferentes¹⁸⁸, razões pelas quais esses países se encontram simultaneamente «tan cerca» e «tan lejos».

Na primeira página da referida unidade temática do MEE3-NEIII, no quadro da secção intitulada «Para empezar» (Figura 10 – v. página seguinte), o *ejercicio 1*¹⁸⁹ apresenta uma *carta geográfica*, mais especificamente um mapa de carácter político-administrativo, documento esse no qual consta uma desagregação espacial da representação figurativa das componentes continentais de Espanha e Portugal com a intercalação do símbolo matemático de adição (+) – embora essa separação espacial não se verifique em termos de representação figurativa relativamente às componentes continentais de Espanha e França –, sendo ainda de referir que o mapa em causa, por um lado, inclui –para lá da representação parcelar das Baleares¹⁹⁰ – uma janela cartográfica na qual consta a representação das

¹⁸⁷ No âmbito do MEE3-NEIII, o termo *motivación* deve ser considerado por referência às cargas nocionais correspondentes instituídas no *Diccionario de términos clave de ELE* (v., supra, p. 61, nota de rodapé 91); contudo, tendo em consideração que, por um lado, o referido dicionário refere que «[e]n la actualidad se investiga la interrelación entre los cuatro tipos de motivación caracterizados hasta el momento (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), la influencia que sobre ellos ejercen la edad y el contexto escolar, o la relación entre la motivación y la aptitud» (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm), embora a referida caracterização não seja objeto de uma abordagem inequívoca no plano conceitual no texto com intenção definitiva correspondente e, por outro lado, o LP do MEE3-NEIII não fornece qualquer explicitação nocional precisa do termo, não é possível indicar a noção essencial do termo *motivación* inscrito no MEE3-NEIII.

¹⁸⁸ No quadro dessa abordagem, verificou-se a indicação, por parte de alguns Sujeitos-Aprendentes, de que a *Espanha até tem várias línguas* – embora essa questão não tenha sido então objeto de qualquer tipo de exploração didática – e o termo *cultura* englobar noções diversas, tais como *história, geografia, gastronomia, artes...*, bem como *hábitos e/ou costumes*.

¹⁸⁹ No âmbito do presente RE, o termo simples espanhol *ejercicio* encontra-se grafado em itálico não apenas pelo facto de ser um termo que se inscreve na *língua espanhola*, mas também pelo facto de o MEE3-NEIII, designadamente o LP respetivo – que o consagra –, não indicar de modo nem explícito, nem implícito a carga nocional de carácter didático desse termo, mormente por referência aos termos simples *actividad* e *tarea*, situação essa que não é suscetível de superação por via dicionarística apropriada, na medida em que o *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes não contempla quaisquer definições didáticas dos referidos termos.

¹⁹⁰ As *Baleares* é o termo que denomina de modo corrente a «[r]egião autónoma de Espanha» que é um arquipélgo «situado no Centro-Oeste do Mediterrâneo Ocidental», sendo «composto por três ilhas maiores (...), duas menores (...) e numerosas ilhotas» ([http://www.infopedia.pt/\\$ilhas-baleares](http://www.infopedia.pt/$ilhas-baleares)).

2 | España y Portugal: tan cerca y tan lejos

PARA EMPEZAR

1. Tan cerca y tan lejos. Contesta verdadero (V) o falso (F) a las cuestiones.

The map shows the Iberian Peninsula with regional labels: Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra, La Rioja, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Madrid, Extremadura, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia, Andalucía, Ceuta, Melilla, and Canarias. It also shows neighboring countries like Francia, Andorra, and Marruecos, and bodies of water like Mar Cantábrico, Océano Atlántico, and Mar Mediterráneo. A red exclamation mark graphic is placed over the map.

	V	F
a. La lengua portuguesa es la sexta lengua más hablada en el mundo.		
b. El español es lengua oficial en más de veinte países.		
c. El portugués se habla únicamente en el continente europeo.		
d. En España, además del castellano, se hablan cuatro idiomas más.		
e. El mirandés es una de las lenguas oficiales de España.		
f. Hay más hispanohablantes que lusohablantes.		
g. No hay diferencias entre el español de España y el de Latinoamérica.		
h. España y Portugal comparten ríos y sierras.		
i. España tiene más del triple de población que Portugal.		
j. Portugal ocupó España entre 1583 y 1640.		
k. Los dos países tuvieron dictaduras en el siglo XX.		

18 dieciocho

Figura 10 – MEE3-NEIII – Unidade temática 2: «Para empezar [1]» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 18)

das Canárias¹⁹¹ e, por outro lado, omite a representação quer dos enclaves espanhóis de Ceuta e Melilla¹⁹², quer da Madeira¹⁹³ e dos Açores¹⁹⁴; o referido mapa é ainda ladeado tanto à esquerda como à direita do sinal gráfico designado pelo termo *ponto de exclamação* (!).

¹⁹¹ As *Canárias* é o termo que designa de modo corrente o «[a]rquipélago espanhol situado no oceano Atlântico, a oeste da costa de Marrocos e do Sara Ocidental», sendo que «[a]s ilhas deste arquipélago formam a Comunidade Autónoma das Canárias» ([http://www.infopedia.pt/\\$canarias](http://www.infopedia.pt/$canarias)).

No quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, a interação verbal de abordagem do referido mapa executada pelos membros do Grupo-Classe traduziu-se de modo sucinto pelo reconhecimento das representações figurativas de ordem cartográfica das componentes continentais de Espanha e Portugal, não tendo o símbolo matemático de adição constante no mapa sido então objeto de qualquer tipo de referência e/ou exploração; acresce referir que, no LP do MEE3-NEIII, o *ejercicio 1* da *unidade temática* alvo não inclui quaisquer indicações e/ou sugestões de carácter didático respetivas, uma vez que essa subsecção se encontra omissa em termos absolutos nesse recurso didactográfico da componente de ensino correspondente. Relativamente ao *questionário* – que adota o modo de «[q]uestion comportant deux réponses possibles entre lesquelles l'élève doit choisir» (Legendre, 1988 [1993: 37]), na modalidade de *verdadero/falso* – incluído na referida subsecção, não numa perspetiva de justaposição, mas de associação e/ou inter-relação, porquanto o enunciado global correspondente é «Tan cerca y tan lejos. Contesta verdadero (V) o falso (F) a las cuestiones», constata-se que as questões *a, b, c, d, e, f, g, i, j* e *k* remetem para matérias para as quais o mapa em causa não fornece qualquer tipo de informação e a questão *i*, para lá de se increver no mesmo tipo de configuração dissociativa dos objetos *mapa* e *questões* anteriormente indicado, reforça a conceção de disjunção das matérias convocadas, uma vez que a representação cartográfica não adota a modalidade de *mapa físico*, situação essa acompanhada da desagregação figurativa das representações das componentes continentais de Espanha e Portugal.

Na segunda página da referida unidade temática do MEE3-NEIII, ainda no quadro da secção intitulada «Para empezar» (Figura 11 – v. página seguinte), a subsecção 2, intitulada «Todos diferentes. Todos hispanos», inclui, no seu *ejercicio a*, um painel de fotografias de personalidades legendadas com os nomes (mais comumente usados) respetivos e um *quadro* composto por duas colunas, sendo que na coluna da esquerda e na coluna da direita constam nomes (correntes) de países e designações das atividades de índole

¹⁹² *Ceuta e Melilla* são os termos que identificam de modo corrente os enclaves de Espanha que se situam no «Norte de África, Marrocos» ([http://www.infopedia.pt/\\$espanha](http://www.infopedia.pt/$espanha)).

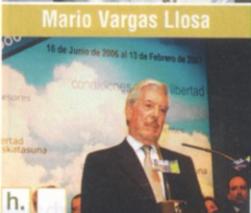
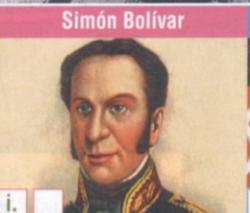
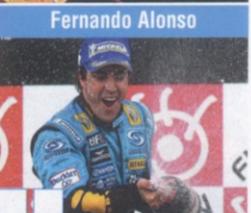
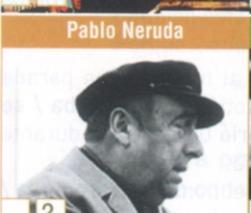
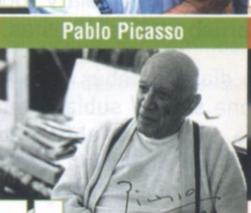
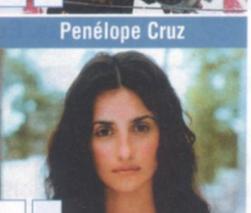
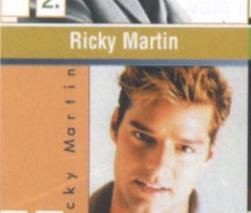
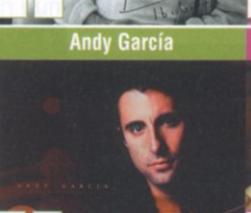
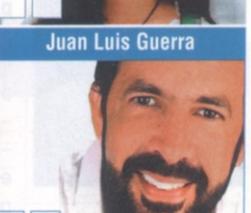
¹⁹³ O termo *Região Autónoma da Madeira* é o «[n]ome de ilha e arquipélago de Portugal» que se «[situa] no Atlântico oriental» e «constitui uma região autónoma, administrada por um governo regional» ([http://www.infopedia.pt/\\$regiao-autonoma-da-madeira](http://www.infopedia.pt/$regiao-autonoma-da-madeira)).

¹⁹⁴ O termo *Região Autónoma dos Açores* é o nome do «arquipélago (...) formado por nove ilhas e alguns ilhéus inabitados» que se «[situa] no Atlântico norte, (...) a oeste de Lisboa» e é «uma região autónoma de Portugal, o que lhes concede o privilégio de uma administração com órgãos regionais próprios» ([http://www.infopedia.pt/\\$regiao-autonoma-dos-azores](http://www.infopedia.pt/$regiao-autonoma-dos-azores)).

2

2. Todos diferentes. Todos hispanos.

a. Completa las leyendas, relacionando las personalidades con su nacionalidad y ocupación. Si es necesario, busca la información en internet.

Gabriel García Márquez  c. <input type="checkbox"/>	Rigoberta Menchú  6. <input type="checkbox"/>	Emiliano Zapata  6. <input type="checkbox"/>	Carlos Santana  d. <input type="checkbox"/>
Mario Vargas Llosa  h. <input type="checkbox"/>	Diego Maradona  <input type="checkbox"/>	Simón Bolívar  i. <input type="checkbox"/>	Fernando Alonso  <input type="checkbox"/>
Pablo Neruda  2. <input type="checkbox"/>	Pablo Picasso  <input type="checkbox"/>	Shakira  <input type="checkbox"/>	Penélope Cruz  <input type="checkbox"/>
Ricky Martin  j. <input type="checkbox"/>	Andy García  f. <input type="checkbox"/>	Isabel Allende  <input type="checkbox"/>	Juan Luis Guerra  k. <input type="checkbox"/>

a. Chile	g. España	1. cantante
b. Argentina	h. Perú	2. escritor(a) / poeta
c. Colombia	i. Venezuela	3. actor / actriz
d. México	j. Puerto Rico	4. pintor(a)
e. Guatemala	k. República Dominicana	5. deportista
f. Cuba		6. revolucionario(a) / político(a)

b. Elige e investiga sobre una de las personalidades (muerta o viva), su familia y su nacionalidad.

- nombre;	- fecha de nacimiento / ¿muerte?;	- datos biográficos;
- curiosidades;	- gustos;	- ...

diecinueve 19

Figura 11 – MEE3-NEIII – Unidade temática 2: «Para empezar [2]» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 19)

política, artística, desportiva..., respetivamente, com o propósito de cada sujeito-aprendente «[c]ompleta[r] las leyendas, relacionando las personalidades con su nacionalidad y ocupación» e «[s]i es necesario, busca[r] la información en internet»

(Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 19)¹⁹⁵. Ainda na subsecção 2 acima referida, o recurso didactográfico em causa inclui um *ejercicio b*, que, numa perspetiva de inter-relação com o *ejercicio a*, procede à indicação de uma atividade no quadro da qual o sujeito-aprendente deve *eleger* uma das personalidades anteriormente indicadas e *investigar* informações e/ou dados referentes à biografia, às preferências... da personalidade eleita.

No quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, as atividades do *ejercicio a* foram concretizadas pelos membros do Grupo-Classe em causa, tendo a ausência parcelar ou integral de conhecimentos convocados relativamente a determinadas personalidades evidenciada pelos Sujeitos-Aprendentes – por exemplo, por um lado, nos casos de Shakira e Ricky Martin, embora a indicação da *ocupación* correspondente (*cantante*) não tenha suscitado qualquer dúvida, a associação dessas personalidades aos países (*Colombia* e *Puerto Rico*, respetivamente), no quadro da categoria *nacionalidad*, suscitou dúvidas e/ou hesitações e, por outro lado, em relação a Emiliano Zapata, Simón Bolívar e Juan Luis Guerra, emergiu a constatação de que o Sujeitos-Aprendentes nunca tinham ouvido falar dessas personalidades e, por conseguinte, desconheciam que as duas primeiras individualidades eram um revolucionário mexicano do início do século XX e um general venezuelano com intervenção política no quadro das lutas pela independência das colónias espanholas na América do Sul no primeiro quartel do século XIX, respetivamente, e que a terceira individualidade é um compositor, cantor e produtor musical dominicano contemporâneo – foi objeto de compensação por parte do Agente-Professor através da indicação direta dos dados apropriados, não se tendo verificado qualquer tipo de pesquisa na Internet, contrariamente à indicação constante no enunciado de instrução do referido *ejercicio*. Em relação ao *ejercicio b*, as atividades correspondentes não foram objeto de qualquer tipo de consideração nem no espaço da (sala de) aula, nem em espaços disciplinares complementares e/ou alternativos.

Na quinta página da referida *unidad temática* do MEE3-NEIII, no quadro da secção intitulada «Ahora dilo tú» (Figura 12 – v. página seguinte), o *ejercicio 1* apresenta um

¹⁹⁵ De acordo com o LP do MEE3-NEIII, a *solución* desse *ejercicio* é o seguinte (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: LP-6):

Solución pág. 19 **ejercicio 2 a.**

Gabriel García Márquez **c** – 2; Rigoberta Menchú **e** – 6; Emiliano Zapata **d** – 6; Carlos Santana **d** – 1; Mario Vargas Llosa **h** – 2; Diego Maradona **b** – 5; Simón Bolívar **i** – 6; Fernando Alonso **g** – 5; Pablo Neruda **a** – 2; Pablo Picasso **g** – 4; Shakira **c** – 1; Penélope Cruz **g** – 3; Ricky Martin **j** – 1; Andy García **f** – 3; Isabel Allende **a** – 2; Juan Luis Guerra **k** – 1.

conjunto de seis situações de índole idiomático-cultural – cada uma delas constituída por uma componente verbal, na modalidade de *escrita*, e uma componente não(-)verbal, na modalidade de *desenho* –, situações essas que confrontam os sujeitos-aprendentes portugueses com práticas verbo-comportamentais consideradas próprias da vida corrente no âmbito da sociedade espanhola contemporânea que, de acordo com a conceção registada no recurso didactográfico em causa, evidenciam reações e/ou posicionamentos de *não entendimento* das referidas práticas por parte de portugueses que tenham estado em Espanha em estadas de curta duração.

2
España y Portugal: tan cerca y tan lejos



AHORA DILO TÚ

1. Las situaciones que vienen a continuación proceden de portugueses que han estado en España durante algunas semanas pero, aun así, no entienden determinadas reacciones de los españoles. Busca una explicación para cada problema.



a. Me han preguntado "¿qué pasa?" y no se han esperado a escuchar mi respuesta.



b. Me han invitado a una fiesta a las 9; yo he llegado a las 9 y me han mirado de una manera rara.



c. ¿Por qué las chicas españolas dicen siempre que algo bonito que llevan lo han comprado en las rebajas?



d. Los españoles están empeñados en hacerme fumar: cada vez que ellos sacan un cigarro, me ofrecen; digo que no seriamente; me miran de una manera rara.



e. ¿Por qué los bares están llenos a todas horas?



f. La abuela de la familia donde vivo quiere que la tutee, eso es raro, ¿no?

2. Conversaciones con los hispanos. Elige y realiza una de las dos actividades propuestas.

a. Entrevista a una persona extranjera de tu comunidad y después preséntasela al grupo.

Nombre: _____
 Edad: _____
 País de origen: _____
 Profesión: _____



¿Qué extrañas más de tu país?

¿Puedes mencionar algo que encuentras similar entre tu país y éste?

¿Puedes mencionar una diferencia entre tu país y éste?

¿Puedes explicar una costumbre de tu país que no has encontrado aquí?

b. Imagina que estás estudiando en España y que te entrevista una radio local. ¿Qué les responderías si te hicieran las preguntas anteriores?

22
veintidós

Figura 12 – MEE3-NEIII – Unidade temática 2: «Ahora dilo tú [1-2]» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 22)

No quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, a(s) resposta(s) de índole explicativa para cada *problema* – termo este eleito pelos autores do recurso didactográfico em causa – apresentado no referido *ejercicio 1* foram alvo por parte dos Sujeitos-Aprendentes de manifestações de explicação de carácter linguístico-cultural relativamente objetivo – por exemplo, no caso da situação *f* apresentada, a justificação do ato de uma pessoa jovem tutear uma pessoa idosa (na situação em concreto, «la abuela de la familia donde vivo»), isto é, um ato verbo-comportamental que se verifica na inter-relação de pessoas entre as quais não existe qualquer relacionamento de tipo familiar, assenta na conceção simétrica dita de solidariedade do pronome *tú* em espanhol, conceção essa à qual os Sujeitos-Aprendentes acederam, embora de modo simplificado, na fase de aprendizagem de *iniciación* da língua-cultura espanhola no âmbito da disciplina escolar de *Espanhol* no 7.º ano de escolaridade¹⁹⁶ – ou subjetivo e/ou impreciso – por exemplo, no caso da situação *a* apresentada, a justificação do ato de uma pessoa ao cruzar-se com outra pessoa dizer «¿qué pasa?» e não aguardar por uma resposta desse seu potencial interlocutor, repousa, segundo a conceção implícita inscrita no recurso didactográfico em causa, no facto de um potencial interlocutor português entender, nesse tipo de circunstância, que a fórmula «¿qué pasa?» é uma pergunta que veicula um pedido de informação de índole relativamente substantiva e, por conseguinte, essa interpelação interrogativa produzida pelo potencial interlocutor espanhol implica uma resposta que deve ser efetivamente respondida pelo interpelado, embora a referida fórmula, à semelhança das fórmulas portuguesas *como vai?* ou *tudo bem?*, corresponda a um ato de saudação ou cumprimento simples que não implica nos contextos das inter-relações comunicativas desse tipo qualquer resposta substantiva tanto

¹⁹⁶ Importa referir que, no quadro da língua-cultura espanhola, a problemática das formas de tratamento *tú/usted* assume um carácter complexo no plano do uso das referidas formas de tratamento (v. MORENO, María Cristobalina (2003). El uso del pronombre *tú* en la España contemporánea: ¿Extensión de un nuevo uso o continuación de una tendencia iniciada en el Siglo de Oro? – http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_moreno.pdf); relativamente à situação em concreto correspondente, impõe-se indicar o seguinte: «Parece que en este caso en español entra en funcionamiento el parámetro de la familiaridad o afectividad, ya que, si un joven conoce a los abuelos de su amigo desde la infancia, es posible que les llame de *tú*. También es posible que se inicie el *tú* nada más ser presentados si existe cierta posibilidad de continuar con la relación. Es una forma de decir ‘*me gustas tanto que te trato como a mi propio abuelo, o como si yo fuera tu propio nieto*’. (...) Es decir, en la España contemporánea urbana, el hablante se preocupa de la *face* positiva del interlocutor (al considerarle su igual) por encima del respeto que le pueda tener por su edad, o autoridad, lo que estaría dirigido a su *face* negativa. Las personalidades de esos abuelos como individuos pueden marcar la diferencia en la forma de recibir el *tú* por parte de un amigo del nieto. Si se trata de alguien afectuoso que además le gusta estar en contacto con los jóvenes y mantener una relación con ellos, entonces es habitual que se sientan halagados en su *face* positiva por el pronombre *tú*. Si se trata, por el contrario, de personas más hurañas, o más cerradas en su mundo de adultos, por cierto orgullo de su propia identidad, de la autoridad que han ido adquiriendo con el paso de los años, es muy probable que el *tú* del joven les suene grosero e irrespetuoso, por atacar a su *face* negativa» (Moreno, 2003: 11-12).

em espanhol como em português –, sendo de referir que o LP do MEE3-NEIII não regista qualquer tipo de *solución* para esse *ejercicio*, uma vez que esse documento didactográfico omite de forma absoluta esse mesmo *ejercicio*.

Ainda na subsecção 2 da referida *unidad temática*, subsecção essa que tem por objeto «[c]onversaciones con los hispanos», o recurso didactográfico em causa indica que os sujeitos-aprendentes devem «[e]leg[ir] y realiz[ar] una de la dos actividades propuestas»: ao *ejercicio a* corresponde uma atividade segundo a qual cada sujeito-aprendente deve «[e]ntrevista[r] a una persona extranjera (...) de [su] comunidad», atividade essa à qual se deve seguir uma outra atividade, uma vez que cada sujeito-aprendente deve «después presént[ar]sela al grupo»; ao *ejercicio b* corresponde uma atividade que consiste em o sujeito-aprendente «[i]magin[ar] que est[á] estudiando en España» e é entrevistado por uma rádio local, tendo de responder às questões sobre aspetos similares e diferentes entre o seu país de origem e o país em que se encontra, questões essas que constam no *ejercicio a* da mesma subsecção da *unidad temática* em causa.

No quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, e por referência às instruções da subsecção em causa, os Sujeitos-Aprendentes procederam – no espaço da interação geral em sede de sala de aula – à indicação dos aspetos similares e diferentes dos países convocados, embora sem considerar as indicações situacionais dos enunciados dos *ejercicios 2 a* e *2 b*, não tendo sido igualmente observado o facto de essa subsecção considerar o carácter alternativo dos dois *ejercicios*, se bem que mesmo a opção apenas pela realização do *ejercicio 2 b* não possa desconsiderar o teor do *ejercicio 2 a*, porquanto as questões deste último *ejercicio* são as questões objeto de atendimento no *ejercicio 2 b*. Acresce referir que o LP do MEE3-NEIII também neste caso não regista qualquer tipo de referenciais para a execução desses dois *ejercicios*, uma vez que omite de forma absoluta esses mesmos *ejercicios*.

Na sétima página da referida *unidad temática* do MEE3-NEIII, no quadro da secção intitulada «Leer para contar» (Figura 13 – v. página seguinte), o *ejercicio 1* indica que o sujeito-aprendente deve «[r]elacion[ar] el título y las imágenes», ou seja, o título do texto – «Mucha variedad, una sola lengua» – e as quatro imagens (que se encontram acompanhadas de um género de *legenda*) que se situam entre esse mesmo título e o corpo textual respetivo.

No quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, e por referência às instruções do *ejercicio 1* desta secção

2 | España y Portugal: tan cerca y tan lejos

LEER PARA CONTAR

1. Relaciona el título y las imágenes.

Mucha variedad, una sola lengua



Colombia: ¡Vengan a conversar en español!
México: ¡Lánzate a platicar español!
Chile: ¡Vení a chamullear español!
España: ¡Ven a hablar español!

Más de 400 millones de personas hablan español en el mundo. Casi toda América Latina, España, varios millones en Estados Unidos y restos en África [Guinea] y Asia [Filipinas]. Pero, ¿todo el mundo habla igual? La respuesta es no.

Un poco de historia

Hasta el siglo XV en España se hablaban diferentes lenguas neolatinas. A partir de esta fecha, el castellano (o español) se consolidó en la Península y este hecho coincidió con la colonización de América. El español llegó al continente americano a través de los viajes de Cristóbal Colón, y luego, con los colonizadores que buscaban nuevas oportunidades.

Antes de que llegaran los españoles, se hablaba un conjunto de 123 familias de lenguas diferentes, cada una con cientos de dialectos aparte.

La influencia de la Iglesia, sobre todo de los jesuitas y franciscanos, fue decisiva, pues construyeron escuelas donde se enseñaba el español.

¿Por qué la diferencia?

El español que se habla en México no es el mismo que se habla en España o en Argentina.

Si la población indígena era heterogénea, los españoles que llegaron a América en el siglo XV también lo eran. La mayoría provenía de Andalucía y Extremadura y se asentó en la zona del Caribe y las Antillas. Las características fonéticas de esta parte de España se transmitieron a los indígenas, y de ahí a buena parte de Centroamérica, a Colombia, a Venezuela, a México, a Ecuador y a la nueva costa de Perú.

El sistema educativo también fue un factor muy importante para entender las diferencias lingüísticas. Los conquistadores consideraban Chile o Argentina zonas menores, a las que sólo iban emigrantes sencillos, cuyo español era más vulgar.

24 | veinticuatro

La hispanidad en USA

En EE.UU. hay unos 35 millones de hispanohablantes, un 12% de la población. Hay 34 diarios en español, 265 semanarios, 352 revistas y 600 emisoras de radio. Las dos principales cadenas de televisión han crecido un 50% en cinco años. Los periódicos en castellano tienen 10 millones de lectores.

Así, una palabra es muy diferente según el lugar. Fíjate:

Autobús, en España, es guagua en Cuba, micro en Chile, buseta en Colombia, colectivo en Argentina, y camión en México.

Cazadora, en España, es chamarra en México, chompa en Colombia y Ecuador, chaqueta en Panamá, Venezuela y Paraguay, y casaca en Chile y Perú.

Manta, en España, es cobija en Colombia, Honduras y Ecuador, frazada en Perú, Bolivia, Chile y Argentina, cobertor en México, frisa en la República Dominicana y Puerto Rico.

in ¿Qué tal?

Figura 13 – ME3-EIII – Unidade temática 2: «Leer para contar [1]» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 24-25)

da *unidade temática* em causa, os Sujeitos-Aprendentes procederam – no espaço da interação geral em sede de (sala de) aula – à indicação de que o espanhol é a língua oficial não apenas de Espanha, mas também de outros país, designadamente os correspondentes às quatro imagens anteriormente referidas, não tendo as componentes segundas das legendas respetivas sido objeto de consideração. De seguida, procedeu-se, num primeiro momento à leitura do texto¹⁹⁷ e, num segundo momento, à realização dos *ejercicios 2, 3, 4 e 5* (Figura 14), no quadro de um processo de interação verbal, na sua modalidade oral, por parte dos membros do Grupo-Classe, tendo o Agente-Professor assegurado a direção da gestão de índole sequencial linear das questões inscritas nessa secção da *unidade temática*.

Ahora cuéntame...

2. Indica si las afirmaciones que aparecen a continuación son verdaderas (V) o falsas (F) según el texto.

- a. Se habla el mismísimo español en toda Hispanoamérica.
- b. En España siempre se ha hablado español.
- c. Cuando los colonizadores llegaron a América se depararon con cientos de lenguas y dialectos.
- d. La importancia del español en EE.UU. es poco significativa.

3. Completa, según el texto, las frases que aparecen a continuación.

- a. El idioma español...
- b. Las diferentes características fonéticas del español en Hispanoamérica están relacionadas con la heterogeneidad...
- c. Si estoy viajando por Colombia y quiero coger el autobús...

4. En el texto hay frases que dicen lo mismo que cada una de las siguientes. Encuéntralas y transcríbelas en tu cuaderno.

- a. Se habla español un poco por todo el mundo.
- b. En EE.UU. el audiovisual en lengua española sigue creciendo.
- c. Hay muchas maneras de designar una misma realidad en español.

5. Contesta en tu cuaderno a las siguientes preguntas, de acuerdo con el texto.

- a. ¿Cuál fue la aportación de la Iglesia para la difusión del español?
- b. ¿A qué se deben las diferencias lingüísticas del español?

veinticinco 25

Figura 14 – MEE3-NEIII – Unidade temática 2: «Leer para contar [2]» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 25)

¹⁹⁷ Tendo em consideração a problemática nuclear da investigação, não se procede aqui nem à indicação nem à descrição da (*atividade de*) *leitura* executada, porquanto esta última atividade correspondeu essencialmente à «[a]ctivité perceptivo-visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction du message encodé sous forme d'informations graphiques» (Legendre, 1988 [1993: 787]), não se tendo registado um posicionamento didático específico e, por conseguinte, relevante por referência à problemática da *leitura* e da *compreensão em leitura* (Giasson, 1990 [2007], 1995 [2013]), mormente no quadro do ensino e da aprendizagem das *línguas-culturas estrangeiras* em geral e das *línguas-culturas (estrangeiras) vizinhas* em particular (Melo-Pfeifer, 2011).

Tendo em consideração as informações e/ou os dados constantes na *solución* de cada *ejercicio* (Figura 15) da secção da *unidad temática* em causa, impõe-se referir – sem quaisquer considerações específicas relativas às dimensões concetual e técnica de carácter didático dos referidos *ejercicios*¹⁹⁸ – que, no quadro das denominadas *actividades de comprensión escrita* (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 2), a substância e o sentido das informações de ordem cultural requeridas por esses *ejercicios* devem observar a substância e o sentido das informações de ordem homóloga constantes no texto de referência respetivo.

Solución	pág. 25	ejercicio 2
<p>a. F – El español que se habla en México no es el mismo que se habla en España o en Argentina. b. F – Hasta el siglo XV en España se hablaban diferentes lenguas. c. V – Antes de que llegaran los españoles, se hablaba un conjunto de 123 familias de lenguas diferentes, cada una con cientos de dialectos aparte. d. F – En EE.UU. hay unos 35 millones de hispanohablantes, un 12% de la población.</p>		
Solución	pág. 25	ejercicio 3
<p>El contenido de las respuestas debe ser el que sigue, sin embargo puede formularse de distintas formas. a... es hablado por más de 400 millones de personas en el mundo. b... de los colonizadores y de los indígenas. c... debo preguntar por la buseta.</p>		
Solución	pág. 25	ejercicio 4
<p>a. Casi toda América Latina, España, varios millones en Estados Unidos y restos en África [Guinea] y Asia [Filipinas]. b. Las dos principales cadenas de televisión han crecido un 50% en cinco años. c. Así, una palabra es muy diferente según el lugar.</p>		
Solución	pág. 25	ejercicio 5
<p>a. La Iglesia tuvo una enorme importancia porque construyó escuelas donde se enseñaba la lengua española. b. Las diferencias lingüísticas resultan de una mezcla entre los colonizadores y los colonizados. En el siglo XV, los emigrantes y colonizadores españoles tenían diferentes orígenes sociales y geográficos y, por eso, no hablaban todos de la misma forma. Por otro lado, tampoco los indígenas hablaban una única lengua. Y por último, las regiones de América menos valoradas fueron colonizadas por emigrantes más sencillos.</p>		

Figura 15 – MEE3-NEIII – Unidade temática 2: «Leer para contar [2]» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: LP-8-9)

No quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, e por referência às instruções dos *ejercicios 1, 2, 3, 4 e 5*,

¹⁹⁸ Sem prejuízo da observância do teor dessa posição, importa referir que as dimensões concetual e técnica de índole didática desses *ejercicios* evidenciam fragilidades por referência aos princípios didáticos comumente instituídos e implantados pelo e no domínio científico contemporâneo correspondente (Nérci, 1980, 1981); por exemplo, no caso do *ejercicio 3a*, o enunciado que deve ser objeto de completação – «El idioma español...» – não assegura, nos termos em que se encontra formulado, que a sequência discursiva a ser acrescentada suporte e, consequentemente, veicule o *contenido* estabelecido pela *solución* respetiva constante no LP do MEE3-NEIII, apesar de os referenciais de instrução correspondentes consagrarem o princípio seguinte: «El contenido de las respuestas debe ser el que sigue, sin embargo puede formularse de distintas formas» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: LP-8).

desta secção da *unidade temática* em causa, os Sujeitos-Aprendentes procuraram proceder – no espaço da interação geral em sede de (sala de) aula – à indicação das respostas exatas e/ou mais ou menos aproximadas que, de acordo com a configuração didática de cada *ejercicio*, são consideradas como as adequadas por cada solución respetiva registada no LP do MEE3-NEIII, tendo o Agente-Professor assegurado a direção da gestão de índole sequencial linear das questões inscritas nessa secção da referida *unidade temática*.

Apresentado o caso exemplar global de conceção e configuração da abordagem didactográfica de EL(C)E – uma vez que as características descritivas das dimensões essenciais e procedurais correspondentes se assumem como referenciais de ordem invariante na perspetiva da Didactologia das Línguas-Culturas – no quadro da prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária na disciplina escolar de *Espanhol* no âmbito do 3.º Ciclo do Ensino Básico contemporâneo em Portugal, procede(u)-se, na fase de investigação didactológica subsequente, à concetualização-teorização dos princípios e das orientações de referência da abordagem didactográfica instituída e executada pelas práticas de ensino anteriormente indicadas.

3.2. Da configuração didactográfica implexa da cultura na disciplina de Espanhol

Tendo em consideração as informações e os dados descritivos decorrentes dos procedimentos da fase de *observação* da investigação didactológica aqui em causa, impôs-se proceder, no quadro da segunda fase de investigação didactológica – *concetualização-teorização* –, que ocorreu nos meses de março e abril de 2015, num primeiro momento, à determinação do quadro de referência da abordagem da *cultura* prescrita no e pelo modo operatório didactográfico eleito e no qual assentaram a prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática e, conseqüentemente, a prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária correspondentes.

Atendendo às conceções didactológicas de *língua e cultura*, a caracterização dos registos didactográficos da componente *cultura* do objeto *língua-cultura* inscritos no caso exemplar global apresentado – de modo essencialmente descritivo – na fase de *observação* da investigação didactológica, objeto de consideração na primeira secção deste capítulo do presente estudo de índole dissertativa, tem por referência o modelo didático de validação empírica da inter-relação das componentes da *competência cultural*, mormente numa

perspetiva de conjugação das dimensões de índole essencial, estrutural, funcional e teleológica, suscetível de emergir como uma validação praxeológica de princípios teóricos (Puren, 2011b)¹⁹⁹.

Relativamente à subsecção constante na primeira componente²⁰⁰ da secção denominada «Para empezar» da unidade temática alvo – intitulada «España y Portugal: tan cerca y tan lejos» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 17-26) – do MEE3-NEIII – isto é, o *ejercicio 1* que apresenta uma *carta geográfica*, mais concretamente um mapa de carácter político-administrativo no qual consta uma desagregação espacial da representação figurativa das componentes continentais de Espanha e Portugal com a intercalação do símbolo matemático de adição, bem como a inclusão, para lá da representação parcelar das Baleares, de uma janela cartográfica na qual consta a representação das Canárias e a omissão da representação quer dos enclaves espanhóis de Ceuta e Melilla, quer da Madeira e dos Açores, sendo que o referido mapa é ainda ladeado, tanto à esquerda como à direita, do sinal gráfico designado pelo termo *ponto de exclamação* – e tendo em consideração que, no quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, a interação verbal de abordagem do referido mapa realizada pelos membros do Grupo-Classe se traduziu de modo sucinto pelo reconhecimento das representações figurativas de ordem cartográfica das componentes continentais de Espanha e Portugal, não tendo o referido símbolo matemático de adição sido então objeto de qualquer tipo de referência e/ou exploração de carácter didático, a conceção de *cultura* veiculada por esse material didactográfico inscreve-se, no plano didático, na componente *metacultural* da *competência cultural*, na medida em que o domínio privilegiado é o dos *conhecimentos*²⁰¹ ao qual corresponde a ação social de referência *falar sobre*²⁰², se bem que tanto os conhecimentos como a ação social de referência especificamente em causa não sejam objeto de um tratamento de exploração didática no plano didactográfico e não tenham sido alvo de um tratamento homólogo no quadro do processo de ensino-aprendizagem então executado. Numa perspetiva de complementaridade, importa referir que o *questionário* incluído na referida subsecção – cujo enunciado de instrução é «Tan cerca y tan lejos. Contesta verdadero (V) o falso (F) a las cuestiones» –, apresenta questões que remetem para matérias para as quais o mapa em

¹⁹⁹ V., supra, p. 48, Figura 6.

²⁰⁰ V., supra, p. 109, Figura 10.

²⁰¹ V., supra, p. 45, Figura 5.

²⁰² V., supra, p. 39, Figura 4.

causa não fornece qualquer tipo de informação, situação essa que veicula o tipo de configuração dissociativa e/ou disjuntiva dos objetos *mapa* e *questões* anteriormente indicado, sendo que essa constatação permite indicar que a conceção de *cultura* veiculada por esse material didactográfico se inscreve, sempre no plano didático, na componente *metacultural* da *competência cultural*, uma vez que, também neste caso, o domínio privilegiado é o dos *conhecimentos* e a ação social de referência respetiva é a que corresponde ao ato de *falar sobre*, não tendo quer os conhecimentos, quer a ação social de referência particularmente em causa sido objeto, nas circunstâncias apropriadas, de qualquer tratamento de exploração didática no plano didactográfico, nem merecido um tratamento didático específico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem então realizado, porquanto se procedeu apenas à indicação do carácter *verdadero* ou *falso* de cada afirmação, sem qualquer abordagem substantiva de índole confirmativa e/ou corretiva das informações de tipo enciclopédico respetivas²⁰³. Em suma, quanto a esta subsecção, impõe-se referir que o facto de as atividades indicadas não terem por propósito que os sujeitos-aprendentes tenham de «crearse una co-cultura de acción conjunta», «ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos», «ser capaz de tomar cierta distancia de su propia cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes» e «compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta» (Puren, 2011b: 9) afasta a possibilidade de os registos didactográficos em causa se inscreverem, designadamente numa perspetiva didática, nas componentes *cocultural*, *pluricultural*, *intercultural* e *transcultural*, respetivamente, remetendo, numa ótica didática, esses registos para a componente *metacultural*, uma vez que, sempre no quadro específico desta subsecção, os sujeitos-aprendentes devem «tener un buen conocimiento de la cultura de los demás» (Puren, 2011b: 9).

Quanto à subsecção inscrita na segunda página da referida unidade temática do MEE3-NEIII, ainda no quadro da secção intitulada «Para empezar»²⁰⁴, mais especificamente a subsecção 2, intitulada «Todos diferentes. Todos hispanos», que inclui,

²⁰³ Pese embora o facto de a componente *metacultural* da *competência cultural* ser fundamentalmente entendida, no plano didático, como «tener un buen conocimiento de la cultura de los demás» (Puren, 2011b: 9), verifica-se que diversas questões do *ejercicio* em causa se referem a informações de índole cultural relativas a Portugal e não a Espanha; contudo, o carácter não apenas de tipo enciclopédico dessas informações, mas também a natureza *unilateral* primaz dessas informações – porquanto os enunciados das afirmações em causa, que veiculam essas informações, não estabelecem inter-relações efetivas e/ou relevantes no plano cultural (*lato sensu*) – afastam em termos essenciais esses registos didactográficos das restantes configurações componenciais da *competência cultural*, em particular da configuração dita *intercultural*.

²⁰⁴ V., supra, p. 111, Figura 11.

por um lado, no seu *ejercicio a*, um painel de fotografias de personalidades legendadas com os nomes respetivos e um *quadro* composto por duas colunas, sendo que na coluna da esquerda e na coluna da direita constam nomes (correntes) de países e designações das atividades de ordem política, artística, desportiva..., respetivamente, com o propósito de cada sujeito-aprendente «[c]ompleta[r] las leyendas, relacionando las personalidades con su nacionalidad y ocupación» e «[s]i es necesario, busca[r] la información en internet» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 19) e, por outro lado, no seu *ejercicio b*, que, numa perspetiva de inter-relação com o *ejercicio a*, prescreve uma atividade no quadro da qual o sujeito-aprendente deve *eleger* uma das personalidades anteriormente indicadas e *investigar* informações e/ou dados referentes à biografia, às preferências... da personalidade eleita, constata-se que a conceção de *cultura* suportada por esse material didactográfico se inscreve, sempre no plano didático, na componente *metacultural* da *competência cultural*, até porque, também neste caso, o domínio privilegiado é o dos *conhecimentos* e a ação social de referência respetiva é a que corresponde ao ato de *falar sobre*, na medida em que, no quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, as atividades do *ejercicio a* que foram realizadas pelos membros do Grupo-Classe em causa se limitaram a indicar informações de tipo enciclopédico, sendo que a ausência parcelar ou integral de conhecimentos convocados relativamente a determinadas personalidades evidenciada pelos Sujeitos-Aprendentes foi objeto de indicação direta dos dados apropriados por parte do Agente-Professor, não se tendo verificado qualquer tipo de pesquisa na Internet, situação essa alvo de reforço pelo facto de as atividades do *ejercicio b* não terem sido objeto de qualquer tipo de consideração nem no espaço da (sala de) aula, nem em espaços disciplinares complementares e/ou alternativos. Do exposto, e por referência à subsecção anterior, é possível concluir que nesta subsecção se verifica uma reiteração do posicionamento componencial da *competência cultural* eleito na subsecção precedente: o facto de as atividades prescritas não exigirem que os sujeitos-aprendentes tenham de «crearse una co-cultura de acción conjunta», «ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos», «ser capaz de tomar cierta distancia de su propia cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes» e «compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta» (Puren, 2011b: 9) determina que os registos didactográficos alvo não se inscrevam, mormente numa ótica didática, nas componentes *cocultural*, *pluricultural*, *intercultural* e *transcultural*, respetivamente, e procurem, sempre numa perspetiva

didática, que esses registos evidenciem que os sujeitos-aprendentes devem «tener un buen conocimiento de la cultura de los demás» (Puren, 2011b: 9), situação essa que corresponde à configuração da *competência cultural* que assenta na componente *metacultural* respetiva.

Em relação à subsecção constante na primeira componente²⁰⁵ da secção denominada «Ahora dilo tú» da unidade temática alvo – intitulada «España y Portugal: tan cerca y tan lejos» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 17-26) – do MEE3-NEIII – isto é, o *ejercicio 1* que apresenta um conjunto de seis situações de índole idiomático-cultural, situações essas que, por um lado, confrontam os sujeitos-aprendentes portugueses com práticas verbo-comportamentais consideradas próprias da vida corrente no âmbito da sociedade espanhola contemporânea e, por outro lado, de acordo com a conceção registada no recurso didactográfico em causa, evidenciam reações e/ou posicionamentos de *não entendimento* das referidas práticas por parte de portugueses que tenham estado em Espanha em estadas de curta duração –, poder-se-ia considerar a perspetiva de que a conceção de *cultura* veiculada por esse material didactográfico se inscreve, no plano didático, na componente *intercultural* da *competência cultural*, porquanto o domínio privilegiado é o das *representações*²⁰⁶ ao qual corresponde a ação social de referência *falar com*²⁰⁷, se bem que tanto as representações como a ação social de referência especificamente em causa não sejam objeto de um tratamento de exploração didática no plano didactográfico e, no quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, as respostas de índole explicativa de cada *problema* – termo este considerado pelos autores do recurso didactográfico em causa como o mais apropriado em termos didáticos – apresentadas no referido *ejercicio 1* foram alvo por parte dos Sujeitos-Aprendentes de manifestações de explicação de carácter linguístico-cultural relativamente objetivo ou subjetivo e/ou impreciso – como se encontra explicitado na secção anterior respetiva do presente capítulo²⁰⁸ –, sendo de referir que o LP do MEE3-NEIII também neste caso não regista qualquer tipo de *solución* para esse *ejercicio*, uma vez que esse documento didactográfico omite de forma absoluta esse mesmo *ejercicio*. Contudo, a inscrição desse *ejercicio* na componente *intercultural* da *competência cultural* não pode deixar de ser objeto de um conjunto de observações que não permite validar essa inscrição em termos inequívocos, uma vez que, por exemplo, se verifica que, nas situações

²⁰⁵ V., supra, p. 113, Figura 12.

²⁰⁶ V., supra, p. 45, Figura 5.

²⁰⁷ V., supra, p. 39, Figura 4.

²⁰⁸ V., supra, pp. 114-115.

referidas, os interlocutores dos portugueses que procedem à indicação dos *problemas* não são obrigatoriamente espanhóis –, na medida em que, no enunciado do *ejercicio* em causa, se afirma que esses problemas são objeto de indicação por portugueses «que han estado en España durante algunas semanas» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 22), ou seja, essa indicação emerge num período de tempo posterior ao da correspondente estada em Espanha –, situação essa que, conseqüentemente, inviabiliza que o ato de «ser capaz de tomar cierta distancia de sua própria cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes» (Puren, 2011b: 9) seja objeto de execução no quadro da ação social de referência *falar com* – neste caso, espanhóis –, porquanto essa ação social de referência é a dimensão acional especificamente apropriada – e, por conseguinte, paradigmática – da componente *intercultural* da *competência cultural*, uma vez que «[e]l uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular» (MCERL, 2002: 9). Tendo em consideração este último conjunto de observações, as informações de ordem cultural inscritas nas situações em causa aproximam-se mais da conceção de «tener un buen conocimiento de la cultura de los demás» (Puren, 2011b: 9), isto é, a componente *metacultural* da *competência cultural*, até porque essas situações se afastam dos atos que consistem em «ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos» e/ou «crearse una co-cultura de acción conjunta» (Puren, 2011b: 9), ou seja, as componentes *pluricultural* e *cocultural*, respetivamente, da *competência cultural*, sendo que o ato de «compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta» (Puren, 2011b: 9), que corresponde à componente *transcultural* da referida *competência cultural*, não constitui qualquer propósito das situações objeto de consideração didactográfica no quadro do *ejercicio* em causa.

Quanto à subsecção 2 da referida secção denominada «Ahora dilo tú» da *unidade temática* alvo, subsecção essa que tem por objeto «[c]onversaciones con los hispanos», o recurso didactográfico em causa indica que os sujeitos-aprendentes devem «[e]leg[ir] y realiz[ar] una de la dos actividades propuestas». No âmbito desta subsecção, o facto de ao *ejercicio a* corresponder uma atividade em que cada sujeito-aprendente tem de «[e]ntrevista[r] a una persona extranjera (...) de [su] comunidad^[209]», devendo essa atividade ser completada por uma outra

²⁰⁹ Tendo em consideração que este enunciado refere que a pessoa que deve ser entrevistada tem de ser uma *persona extranjera*, esta última pode(rá) não ser um *español* ou uma *española*; caso se verifique esta situação emerge o problema de essa entrevista decorrer em espanhol e não em português ou na língua-

atividade, no quadro da qual cada sujeito-aprendente deve «después present[ar essa persona extranjera] al grupo» e ao *ejercicio b* corresponder uma atividade que consiste em o sujeito-aprendente «[i]magin[ar] que est[á] estudiando en España» e é entrevistado por uma rádio local, tendo de responder às questões sobre aspetos similares e diferentes do seu país de origem e do país em que se encontra, cujas questões constam do *ejercicio a* da mesma subsecção da *unidad temática* em causa, permite inscrever esses dois *ejercicios* na atividade didática denominada *simulación*, isto é, a «activité d'apprentissage [qui] vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant» (Cuq, 2003: 221), embora a dimensão de *autenticidade* dessa atividade – por mais *natural, verdadera...* que procure ser – não possa deixar de ser objeto de relativização didática por referência à realidade societal correspondente, na medida em que

[b]ajo el concepto de simulación se hace referencia a las actividades en las que se presenta **una situación comunicativa ficticia** y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando **un rol ficticio**, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata, de **imitar** una situación comunicativa real, como el **ensayo previo** de una realidad (IC, 2007: s.p.²¹⁰),

ou seja, por referência ao MCERL, que «eslaleb[e] una clara distinción entre *uso y aprendizaje*», conceção essa «que se vuelve a repetir (...) con la oposición *usuario vs alumno*», a *simulación* é «el ejercicio de referencia del enfoque comunicativo (...), donde esta distinción no existe, ya que en ella se le pide al alumno precisamente que actúe en clase como si fuera un usuario en la sociedad» (Puren, 2006a: 47), porquanto «[e]n el enfoque comunicativo (...), para preparar a los alumnos a comunicar en sociedad se les hace comunicar en clase» e, por conseguinte, «[e]n este enfoque se impone naturalmente la simulación como procedimiento para resolver el problema de la gran diferencia que existe entre la comunicación en clase y la comunicación social» (Puren, 2006a: 54), perspectiva essa que conduz a considerar

la classe comme lieu de simulation d'actions^[211]: dramatisation du dialogue de base, présentation d'un sketch, jeu de rôle, simulation plus ou moins 'globale'^[212], ...). Ce qui ne va pas

cultura de essa *persona extranjera*, havendo ainda a referir o facto específico potencial de essa *persona extranjera* não ser de nacionalidade espanhola, embora a língua-cultura dita materna respetiva poder ser uma variante do espanhol.

²¹⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/simulacion.htm

²¹¹ Sublinhados nossos.

²¹² Numa perspectiva de ordem didática, importa referir o seguinte: «Con frecuencia, los términos juego teatral y simulación se emplean como sinónimos e incluso se combinan entre sí (en inglés, *role-play simulation*, *simulation game*, *role-playing game*, etc.). A pesar de ello, algunos autores distinguen entre uno y otro tipo de actividad. En este sentido, G. Porter-Ladousse (1987) considera que las actividades de simulación

sans poser un sérieux problème en milieu scolaire. Le message subliminal adressé en permanence aux élèves y est en effet à peu près le suivant : ‘Vous êtes ici pour apprendre une langue étrangère, désolé, ce n'est pas l'endroit idéal pour le faire, mais ne vous inquiétez pas: vous allez faire le plus souvent possible comme si vous n'y étiez pas’. On avouera que ce n'est pas la meilleure manière de motiver à l'apprentissage scolaire des langues ! ... (Puren, 2006b: 81),

razão global pela qual o ato de «ser capaz de tomar cierta distancia de sua própria cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes» (Puren, 2011b: 9) não pode ser considerado como plenamente satisfatório no caso em apreço, porquanto essa atividade não é objeto de execução no quadro da ação social de referência *falar com* – neste caso, espanhóis –, uma vez que essa ação social de referência, que é a dimensão acional especificamente apropriada – e, por conseguinte, paradigmática – da componente *intercultural* da *competência cultural*, é uma *ação simulada* de uma situação que pretende ser *intercultural*, mas que o não é de facto, porquanto a dimensão (pretensamente) *intercultural* dessa atividade resulta de uma

son más extensas, complejas y pautadas, mientras que los juegos teatrales son más breves, simples y flexibles. Como un caso particular de simulación, cabe mencionar la técnica denominada como *simulación global*, técnica de aprendizaje elaborada por un grupo de investigadores en los años 80 del siglo XX en París. En ella, se mezclan los juegos de rol y las técnicas de búsqueda de ideas con la creatividad colectiva. Se articula como un grupo de tareas en torno a un centro de interés; puede entenderse pues como una propuesta creativa dentro del llamado trabajo por proyectos. Se concibe por tanto como un programa de tipo procesal. Por otro lado, como recurso pedagógico, la simulación está en la base del método denominado sugestopedia, en el momento en que la simulación despierta la creatividad» (IC, 2007: s.p. – http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/simulacion.htm). Tendo em consideração que, no plano didático, os conceitos de *trabalho de projeto* e *pedagogia de / por projeto* são objeto do fenómeno de *banalização lexical*, importa referir que «[e]l concepto de ‘acción social’ es conocido en pedagogía general por lo menos desde los años 1920 en Europa con diferentes nombres como el ‘Arbeitsunterricht’ en Alemania, la ‘clase cooperativa’ de Freinet en Francia, o, más recientemente, la ‘pedagogía del proyecto’, donde ‘proyecto’ designa una acción realizada colectivamente con fines colectivos: preparar en grupo un dossier presentado después a los demás alumnos de la clase, una exposición para todos los alumnos del instituto, una entrevista con una personalidad de la ciudad, un viaje al extranjero, etc.» (Puren, 2006a: 49). Por referência ao conceito de *ação social* no quadro da *perspetiva acional*, impõe-se considerar a observação seguinte: «Es interesante analizar la traducción al español de la frase siguiente de la versión inglesa del MCERL: ‘While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, **which alone is able to give them their full meaning.**’ En la versión francesa, elaborada simultáneamente, la noción de exclusión en la parte subrayada se conserva idéntica (‘Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social **qui seules leur donnent leur pleine signification**’; a los actos de habla sólo las acciones en contexto social les dan su pleno significado). Resulta que la noción desaparece completamente en la versión española (‘*Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido*’). No sé si fue consciente o inconsciente, pero es evidente que **esta versión española atenúa notablemente la idea de ruptura entre el acto de habla y la acción social, y por lo tanto entre el enfoque comunicativo y la perspectiva accional...** [sublinhado nosso: apenas a última sequência deste texto transcrito]» (Puren, 2006a: 49). Por conseguinte, «Al contrario de lo que pasa en el enfoque comunicativo en la que se privilegiaba la comunicación simulada, en esta perspectiva accional cada uno de los grandes tipos de comunicación -la ‘social’ (...), la ‘simulada’ (...) y la ‘escolar’ (...) - tienen su interés y su validez, y deberán ser seleccionados, combinados y articulados de diferentes maneras en los diferentes dispositivos didácticos propuestos por los profesores... y propuestos por los mismos alumnos: **una de las características de la pedagogía del proyecto, en efecto, es el alto nivel de autonomía y responsabilidad que ofrece a los alumnos, y ésta es otra razón fundamental por la que esta pedagogía resulta ser la más adecuada para formar a los alumnos como ‘agentes sociales**’ [sublinhado nosso]» (Puren, 2006a: 54).

projeção verbo-cultural, neste caso, por cada sujeito-aprendente português que execute essa atividade de elementos de ordem *metacultural* da *competência cultural* propriamente *espanhola*. Por conseguinte, neste *ejercicio*, as informações de ordem cultural inscritas nas situações em causa aproximam-se igualmente mais da conceção de «tener un buen conocimiento de la cultura de los demás» (Puren, 2011b: 9), isto é, a componente *metacultural* da *competência cultural*, na medida em que essas situações se afastam de modo objetivo dos atos que consistem em «ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos» e/ou «crearse una co-cultura de acción conjunta» (Puren, 2011b: 9), isto é, as componentes *pluricultural* e *cocultural*, respetivamente, da *competência cultural*, sendo que, também neste caso, o ato de «compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta» (Puren, 2011b: 9), que corresponde à componente *transcultural* da referida *competência cultural*, não constitui qualquer propósito das situações objeto de consideração didactográfica no quadro do *ejercicio* em causa, até porque a prática de ensino instituída respetiva no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, não procedeu à execução de ações didáticas suscetíveis de superar a ausência de autenticidade societal do referido *ejercicio*.

Relativamente ao subcaso constante na sétima página da referida *unidade temática* do MEE3-NEIII, designadamente no quadro da secção intitulada «Leer para contar»²¹³, subcaso esse no qual o *ejercicio 1* indica que o sujeito-aprendente deve «[r]elacion[ar] el título y las imágenes», ou seja, o título do texto – «Mucha variedad, una sola lengua» – e as quatro imagens (que se encontram acompanhadas de um género de *legenda*) que se situam entre esse mesmo título e o corpo textual respetivo, impõe-se referir que, no âmbito da prática de ensino instituída na esfera da situação educativa de referência da presente investigação, e por referência às instruções do referido *ejercicio* desta secção da *unidade temática* em causa, os Sujeitos-Aprendentes procederam – sempre no espaço da interação geral na (sala de) aula – à indicação de que o *espanhol* é a língua oficial tanto de Espanha, como de outros países, designadamente os correspondentes às quatro imagens anteriormente referidas, não tendo as componentes segundas das *legendas* respetivas sido objeto de consideração relevante. De seguida, procedeu-se, num primeiro momento à *leitura do texto* (enquanto atividade percetivo-visual e intelectual que procura permitir a descodificação do sentido de um texto recorrendo, para o efeito, à reconstrução da

²¹³ V., *supra*, p. 116, Figura 13.

mensagem codificada sob a forma de informações gráficas²¹⁴) e, num segundo momento, à execução dos *ejercicios* 2, 3, 4 e 5²¹⁵, no quadro de um processo de interação verbal de índole oral, por parte dos membros do Grupo-Classe, tendo sido a gestão de índole sequencial linear das questões inscritas nessa secção da *unidad temática* objeto da direção do Agente-Professor, ação diretiva essa que teve por referência as informações e/ou os dados inscritos na *solución* de cada *ejercicio*²¹⁶ da secção da *unidad temática* correspondente; impõe-se referir ainda – sem produzir nesta fase de análise do material didactográfico em causa quaisquer considerações específicas referentes às dimensões tanto concetual como técnica de natureza didática desses *ejercicios*²¹⁷ – que, no quadro das denominadas *actividades de comprensión escrita* (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 2), os Sujeitos-Aprendentes viram-se na obrigação de proceder, sempre no quadro da interação geral realizada na (sala de) aula, ao fornecimento das respostas precisas e/ou o mais aproximadas possível que se encontram consagradas, nos termos da configuração didática de cada *ejercicio*, como sendo as apropriadas por cada *solución* respetiva constante no LP do MEE3-NEIII, porquanto, no quadro da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência da presente investigação, e tendo em consideração as instruções dos *ejercicios* 1, 2, 3, 4 e 5 desta secção da *unidad temática* alvo, quer a substância, quer o sentido das informações de carácter cultural convocados por esses *ejercicios* têm por obrigação observar as informações de ordem homóloga respetivas constantes no texto de referência correspondente. Pese embora o facto de os referidos *ejercicios* terem por matéria de índole temática a *variedad del español en el mundo*, constata-se que a prática de ensino instituída acima indicada não procedeu no quadro do *ejercicio* 1 – «Relaciona el título y las imágenes» – a uma exploração linguístico-cultural relevante no plano da inter-relação *língua (espanhola)* e *países (hispanófonos)*, uma vez que não foram realizadas atividades didáticas com o propósito de aprofundar a dimensão referente à *variedad del español* relativamente aos quatro países indicados – Colômbia, México, Chile e Espanha – na fase de *pré-leitura* ou *antecipação de sentidos* (Ferrão Tavares, 2007: 88) do texto em causa: por exemplo, o facto de os verbos *conversar*, *platicar* e *chamullear* prevalecerem em Colômbia, México e Chile, respetivamente, em termos de uso dito corrente da língua em causa, sobre o verbo *hablar* de Espanha apesar de, por um lado, os três primeiros verbos serem considerados

²¹⁴ V., supra, p. 117, nota de rodapé 197.

²¹⁵ V., supra, p. 117, Figura 14.

²¹⁶ V., supra, p. 118, Figura 15.

²¹⁷ V., supra, p. 118, nota de rodapé 198.

como *sinónimos* de verbo *hablar* no plano da comunicação verbal e, por outro lado, cada um de esses três verbos apresentarem ainda significados afins, mas com determinadas marcas idiomático-culturais específicas e/ou particulares das realidades sociolinguísticas respetivas²¹⁸. Quanto aos *ejercicios* 2, 3, 4 e 5 desta secção da *unidad temática* em causa, e tendo em consideração que as indicações didactográficas de apresentação do MEE3-NEIII indicam que esses *ejercicios* correspondem a *actividades de comprensión escrita* (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 2), estas últimas devem ser objeto de apreciação em função tanto da designação e da conceção funcional que lhes são atribuídas no âmbito do MCERL –, isto é, «[a]ctividades de comprensión de lectura» nas quais «el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores» (MCERL, 2002: 71) como da escala de referência, inscrita nesse mesmo documento, relativa à «[c]omprensión de lectura en general», sendo que essa escala, para o nível B1 – que é o nível de referência do MEE3-NEIII –, estabelece que o *utilizador da língua* deve poder «[l]ee[r] textos sencillos²¹⁹ sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio» (MCERL, 2002: 71). Nos referidos *ejercicios* 2, 3, 4 e 5, verifica-se que as informações de carácter cultural em causa não constituem a *matéria-objeto* das atividades correspondentes, mas antes a *matéria-pretexto* da *atividade-objeto* de cada *ejercicio*, sendo as atividades nucleares respetivas *actividades de comprensión escrita* (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 2), mais especificamente *actividades de comprensión de lectura* (MCERL, 2002: 71), até porque as informações de ordem cultural em causa não são objeto *per se* de processos de problematização didáctica. Por conseguinte, no quadro desses quatro *ejercicios*, as informações de carácter cultural referentes à temática da *variedad del español en el mundo* não consistem em «crearse una co-cultura de acción conjunta», «ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos» e/ou «compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta» (Puren, 2011b: 9), isto é, executar

²¹⁸ Relativamente a esta problemática, não se apresentam aqui referências bibliográficas específicas, uma vez que as questões correspondentes exigem tanto uma pesquisa de ordem lexicográfica e/ou dicionarística plural como a consulta de sítios eletrónicos diversos (chats, fóruns...), uns mais de carácter institucional e outros de índole não formal e/ou (até) informal, cuja inclusão neste documento de índole dissertativa não é compatível com a economia textual correspondente.

²¹⁹ Quanto a este descritor, impõe-se referir que o MCERL consagra a noção de *texto sencillo*, ou seja, em português *texto fácil* (v. <http://www.infopedia.pt/dicionarios/espanhol-portugues/sencillo>), enquanto os documentos originais a partir dos quais emerge a versão espanhola desse documento de referência instituem de modo convergente as noções de *texte factuel* (CECRL, 2001: 57) e *factual text* (CEFRL, 2001: 69), ou seja, em português *texto factual* (QECRL, 2001: 1007), noções essas que não são equivalentes no quadro didático correspondente (*texto sencillo* [*texto fácil*] ≠ *texte factuel*, *factual text* [*texto factual*]).

abordagens inscritas nas componentes *cocultural*, *pluricultural* e *transcultural*, respetivamente, da *competência cultural*, nem mesmo «tener un buen conocimiento de la cultura de los demás» (Puren, 2011b: 9), ou seja, desenvolver a componente *metacultural* – *per se* e/ou *ad hoc* – da referida *competência cultural*, embora seja admissível considerar que, ao realizar as *actividades de comprensión escrita* (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 2) e/ou *actividades de comprensión de lectura* (MCERL, 2002: 71), os sujeitos-aprendentes acedam a informações de ordem cultural, que se inscrevem na componente *metacultural* da *competência cultural* – indireta e complementarmente – convocada, embora o propósito didático nuclear desses *ejercicios* seja o de executar atos de realização e desenvolvimento de *actividades de comprensión escrita* (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 2) e/ou *actividades de comprensión de lectura* (MCERL, 2002: 71), atividades essas que recorrem circunstancialmente a uma determinada *temática* que, neste caso em concreto, é da *variedad del español en el mundo*.

Tendo em consideração tanto as indicações como as observações de carácter analítico – de natureza quer didactológica, quer didática – referentes às componentes da Unidade 2, intitulada «España y Portugal: tan cerca y tan lejos», do MEE3-MEIII anteriormente apresentadas no quadro da primeira secção e da primeira parte – que se conclui no presente parágrafo – desta secção do capítulo terceiro do RE, e pelo facto de a referida unidade didactográfica proporcionar o fornecimento de dados de configuração paradigmática suficientes para assegurar a dimensão de representatividade exemplar da conformação da componente *cultura* consagrada no MEE3-MEIII, verifica-se que as informações de ordem cultural do referido *manual escolar* – e, por conseguinte, da prática de ensino instituída no âmbito da situação educativa de referência desta investigação, uma vez que essa prática de ensino não se afastou objetivamente quer dos materiais, quer das atividades de referência do recurso didactográfico em causa²²⁰ – se inscrevem de modo primaz, designadamente no quadro do modelo didático de validação empírica da inter-relação das componentes da *competência cultural*, mormente numa perspetiva de conjugação das dimensões de índole essencial, estrutural, funcional e teleológica, suscetível de emergir como uma validação praxeológica de princípios teóricos (Puren, 2011b)²²¹, no domínio dos *conhecimentos* e na ação social de referência respetiva, ou seja, *falar sobre*, conjunto de dimensões essas que correspondem à componente *metacultural* da *competência cultural* no âmbito da *Educación em*

²²⁰ As razões dessa situação de afetação da referida prática de ensino pelo recurso didactográfico em causa são objeto de indicação e explicitação no quadro da secção 2.2. do capítulo segundo do presente RE.

²²¹ V., supra, p. 48, Figura 6.

e pelas Línguas-Culturas, mormente nas suas vertentes didactológica e didática.

Em função dos *objetivos de investigação*²²², bem como dos propósitos de carácter operativo correspondentes inscritos no quadro de conjugação do design e do roteiro da investigação²²³, nesta segunda parte desta secção do capítulo terceiro do presente RE, procede-se, ainda na fase de *concretização-teorização* da investigação, à apresentação dos indicadores de conceção e construção de uma *intervenção pedagógica e didática* de ordem prototípica com o propósito de reconfigurar os materiais e as práticas didactográficas de abordagem da *cultura* inscritas no MEE3-MEIII, de modo a aproximar essas componentes da perspetiva didática de *associação-integração* dos objetos *língua e cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina escolar de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo em geral e do seu 9.º ano de escolaridade mais especificamente.

Tendo em consideração que os princípios e as orientações de ordem didática relativos ao ensino-aprendizagem do EL(C)E, mormente no quadro do Sistema Educativo (em geral) e do Sistema Escolar (em particular) portugueses, consideram que a problemática da *competência cultural*, para lá dos referenciais gerais inscritos no QECRL, deve ser objeto de consideração mais específica em função tanto dos princípios como das orientações constantes no PCIC-NRE-2007²²⁴, o projeto de *intervenção pedagógica e didática* de ordem prototípica em causa não pode prescindir de ser objeto de posicionamento por referência aos indicadores nocionais do PCIC-NRE-2007.

Na sua secção intitulada «Norma lingüística y variedades del español» (IC, 2007: s.p.²²⁵), PCIC-NRE-2007 considera relevante referir que

[I]a extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica. Estos presupuestos han sido considerados a la hora de seleccionar el material lingüístico que aparece en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español y que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular* (IC, 2007: s.p.²²⁶),

²²² V., supra, p. 23.

²²³ V., supra, p. 101.

²²⁴ Esta constatação é objeto de indicação e explicitação relativamente detalhadas na secção 1.3. do capítulo primeiro (v. supra, pp. 49-72) do presente RE.

²²⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

²²⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

até porque,

[e]l español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. Esta flexibilidad en el inventario compensa la restricción que supone describir preferentemente una de las muchas variedades del español y enriquece la representatividad del corpus (IC, 2007: s.p.²²⁷),

razão pela qual,

[l]as especificaciones de otras variedades del español responden a varias consideraciones. Primeramente, están en relación con rasgos que les sirven de referencia y que son particulares —entiéndase, casi exclusivos— de la variedad elegida y que, por lo tanto, no se comparten con otras variedades del español; lo cual recomienda anotar la diversidad de realizaciones lingüísticas (gramaticales, fonéticas, nocionales...), siempre atendiendo de manera preferente a la representación de la norma culta de todas las variedades. También estas realizaciones no coincidentes han cumplido ciertos requisitos para que su inclusión sea recomendable en unos inventarios destinados al aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera. **Por un lado, son suficientemente generales y de fácil percepción para el aprendiente, además de tener un área de uso y validez amplia. Por otro lado, son actuales y aportan una información útil para su competencia comunicativa.** Su inserción en el inventario ha sido planificada según la propia graduación interna por niveles y responde a su relación lingüística con los contenidos descritos. En la presentación de estos rasgos siempre están anotadas las áreas geográficas de uso [sublinhados nossos] (IC, 2007: s.p.²²⁸),

perspetiva, tanto essencial como estrutural, da *língua* essa que, no quadro de uma configuração que tem por referência de ordem teleológica o conceito de *competência comunicativa* – apesar de esta última não ser a competência central das conceções de utilização e/ou aprendizagem das línguas(-culturas) adotadas e consagradas pelo QECRL²²⁹ –, é objeto, sob a forma de *material lingüístico* de repartição e tratamento por *níveis de referência*, sendo de sublinhar que o PCIC-NRE-2007 assevera que o *material no lingüístico*, designadamente o *material de carácter cultural*, é alvo de uma perspetiva homóloga, porquanto

[l]os inventarios culturales se han elaborado con principios semejantes y en ellos se reflejan ámbitos propios de las realidades nacionales y regionales. Aquí se debe matizar la importancia y frecuencia de la presencia de elementos referentes a Hispanoamérica. La sección de contenido sociocultural, al requerir información muy específica e imposible de abarcar para todo el mundo lingüístico, aunque se centra en la realidad española, no deja de incorporar referencias a otras cotidianidades hispánicas y **ha parecido oportuno no marcar ninguna distinción en el caso de la conciencia intercultural (*Habilidades y actitudes interculturales*)**. De todo ello resulta un conjunto de inventarios rico y plural que abarca la realidad de una lengua rentable, común y extensa, y de la **diversidad cultural de la comunidad de hablantes a la que corresponde**, que los estudiantes no pueden desconocer [sublinhados nossos] (IC, 2007: s.p.²³⁰),

²²⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

²²⁸ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

²²⁹ V. o texto de carácter definitorio do *enfoque orientado a la acción* (MECRL, 2002: 9).

²³⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

se bem que essa opção de ausência de distinção no plano da *conciencia intercultural* (*[h]abilidades y actitudes interculturales*) suscite a constatação de que PCIC-NRE-2007 institui, *de facto*, uma disjunção funcional da *língua* e da *cultura*, mormente por referência quer ao conceito didactológico de *língua-cultura*, quer às conceções didáticas que consideram a existência de uma inter-relação de carácter embora menos consubstancial do que a conceção didactológica, mas pelo menos de complementaridade intrínseca do *material lingüístico* e do *material no lingüístico* no quadro da *competência comunicativa* que assenta, no quadro desta última configuração, na visão de que

[s]i une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une *compétence socioculturelle*. **C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégrée de langues et de matières non linguistiques.** Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression '**didactique de langues-et-cultures étrangères**' [sublinhados nossos] (Cuq, 2003: 49).

Relativamente à matéria em causa, e numa ótica de especificação dos conteúdos respetivos, o PCIC-NRE-2007 refere que

[l]os contenidos que presenta el inventario en sus diferentes apartados pertenecen a dos categorías diferentes: habilidades y actitudes. **En ambos casos, las especificaciones son de naturaleza procedimental, es decir, consisten en operaciones que el sujeto puede realizar de forma consciente, controlada y reflexiva con el fin de desarrollar estrategias interculturales** [sublinhados nossos] (IC, 2007: s.p.²³¹),

na medida em que

[e]l uso estratégico de las **operaciones** que se denominan en el inventario *habilidades interculturales* permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. Por su parte, los **procedimientos** que se denominan *actitudes interculturales* permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...). Esta predisposición determina y condiciona sus respuestas ante el entorno cultural y sociocultural durante los encuentros interculturales en los que participe [sublinhados nossos] (IC, 2007: s.p.²³²).

Pese embora o facto de, no âmbito da Educação, enquanto domínio disciplinar de carácter científico, um *procedimento* ser «[une m]anière générale de faire pour parvenir à un résultat» em geral e «[un] ensemble de pratiques précises, employées pour arriver à un objectif» mais especificamente, o que determina que «[d]es précédés harmonieusement agencés constituent une technique» (Legendre, 1988 [1993: 1022]), importa referir que no quadro do PCIC-NRE-2007,

²³¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²³² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

[e]l término de ‘procedimientos’ se refiere originalmente a las actividades mentales mediante las cuales una persona produce un texto o lo interpreta. También se usa el término ‘procedimientos de aprendizaje’ para referirse a las distintas operaciones que realiza el alumno en relación con el desarrollo de su proceso de aprendizaje (IC, 2007: s.p.²³³),

sendo de sublinhar que «[e]ste concepto tiene su origen en las teorías sobre el funcionamiento de la mente humana desarrolladas por la psicología cognitiva, que distingue dos tipos de conocimiento: el conocimiento ‘declarativo’ y el conocimiento ‘instrumental’ (a veces se utiliza el adjetivo ‘procedimental’)» e «[e]l conocimiento instrumental alude a aquella parte de todo aprendizaje que incluye los distintos pasos u operaciones necesarias para desarrollar una determinada competencia o habilidad» (IC, 2007: s.p.²³⁴), conceções esas que determinaram que

[e]n la enseñanza de lenguas (tanto primeras como segundas o extranjeras), algunos de los documentos curriculares publicados en las últimas décadas han incluido los procedimientos desde diferentes perspectivas. En unos casos, estos procedimientos aparecen descritos como los componentes de las diferentes destrezas lingüísticas, y se refieren a ellos en términos de las microdestrezas que el aprendiente debe aprender o de las que debe demostrar conocimiento en un examen. Más recientemente, a los procedimientos propios de las destrezas se han añadido también otros dos grupos: los que intervienen en la reflexión de los aprendientes sobre el sistema de la lengua y aquellos que conforman el propio proceso de aprendizaje (IC, 2007: s.p.²³⁵),

perspetivas nocionais essas que o PCIC-NRE-2007 associa ao conceito de *enfoque centrado en el proceso*, isto é,

[u]n enfoque de enseñanza centrado en el proceso [que] se orienta hacia la forma de aprender la lengua, hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje que conducen a un aprendizaje eficaz de la lengua, que contempla las necesidades y capacidades de los distintos alumnos. En este enfoque, no se realiza una selección de contenidos previa al comienzo del curso (lo que sí hace el enfoque centrado en el producto y la especificación de objetivos tiene lugar durante el curso de aprendizaje, mediante una negociación entre profesor y alumnos (IC, 2007: s.p.²³⁶),

abordagem didática essa cujo carácter instrumental e/ou processual de índole nuclear não é objetivamente o consagrado, no caso da situação educativa de referência desta investigação, nem no âmbito do Sistema Escolar português contemporâneo, nem no quadro do MEE3-MEIII, uma vez que o *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 1997) e as matérias e/ou os conteúdos didactográficos, respetivamente, são objeto de predeterminação essencial, estrutural e/ou sequencial de modo mais extensivo no plano do programa ministerial e mais estrito no plano programático do referido *manual escolar*.

No âmbito do PCIC-NRE-2007, considera-se que «[e]l desarrollo de la dimensión

²³³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/procedimientos.htm

²³⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/procedimientos.htm

²³⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/procedimientos.htm

²³⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueproceso.htm

cultural en (...) tres inventarios [*Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*] incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa», razão pela qual «[e]stos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*» (IC, 2007: s.p.²³⁷). Essa perspetiva decorre da conceção de que se verifica a existencia de «*Nociones generales* y de *Nociones específicas* [que] se presentan en los Niveles de referencia para el español como los constituyentes del *componente nocional*, centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el **significado**^[238]» [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²³⁹), uma vez que

[l]as *nociones generales* son aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, mientras que las *nociones específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del ‘aquí y ahora’ de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados (IC, 2007: s.p.²⁴⁰),

embora o PCIC-NRE-2007 refira que

[e]n la mayoría de las situaciones de comunicación necesitaremos referirnos a nociones generales como espacio, ubicación, cantidad, cualidad, relaciones entre entidades, etc. Sin embargo, una noción específica como *patatas* será expresada, por ejemplo, en relación con el tema concreto de *alimentos* (IC, 2007: s.p.²⁴¹),

sendo essa conceção expressamente associada, no âmbito do documento respetivo, à

²³⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm

²³⁸ O termo *significado* considerado no quadro das *nociones generales* e das *nociones específicas* do PCIC-NRE-2007 suporta, numa perspetiva extensiva, a noção de *significado discursivo*, «que algunos autores denominan ‘sentido’, [y] es el contenido que comunica un enunciado. Surge de la relación que se establece entre el significado que posee una expresión lingüística —el llamado ‘significado proposicional’— y la información que aporta el contexto discursivo en el que se produce el enunciado», ou seja, «[e]l concepto de significado discursivo trata de dar cuenta de la diferencia que generalmente existe entre lo que *se dice* —significado proposicional— y lo que *se comunica*, que suele ser mucho más que lo que se dice explícitamente. El mecanismo fundamental que permite recorrer el camino que media entre lo dicho y lo comunicado es la inferencia, proceso interpretativo gracias al cual el receptor deduce el significado implícito de un enunciado», sendo que «[e]n la enseñanza de segundas lenguas, la distinción entre estos dos tipos de significado supuso un cambio de orientación en la didáctica, que pasó de centrarse fundamentalmente en las formas y estructuras lingüísticas para atender también a los valores que éstas adquieren en su uso. Este cambio de orientación tuvo como principal consecuencia una potenciación de las actividades comunicativas, que implican una mayor contextualización de las prácticas lingüísticas de los aprendientes. Estas propuestas están en la base de los programas nociofuncionales, así como en la de otras aproximaciones de tipo comunicativo» (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/significadodiscursivo.htm); por conseguinte, importa referir que essa noção de *significado* se aproxima mais da perspetiva lingüística de *língua* do que da perspetiva didactológica de *língua-cultura*, situação essa que é objeto de explicitação continuada no quadro do texto desta secção do presente capítulo deste estudo.

²³⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm

²⁴⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm

²⁴¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm

abordagem do *Threshold Level*²⁴², associação essa que aproxima o PCIC-NRE-2007 mais do *programa nociofuncional*²⁴³ do que do *enfoque orientado a la acción*²⁴⁴, apesar de o PCIC-NRE-2007 afirmar a sua adesão ao

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (...) [que] incluye dentro de su modelo descriptivo una serie de conocimientos, destrezas y características individuales que conforman las competencias generales de quien aprende una nueva lengua. Estas competencias incluyen distintos ámbitos del conocimiento, tanto cognitivo como instrumental, a los que se acude para la realización de actividades lingüísticas y no lingüísticas (IC, 2007: s.p.²⁴⁵),

insistindo na informação de que

[a]l primer tipo de conocimiento, el conocimiento *factual*, pertenecen los contenidos que se incluyen en este inventario [esto es, *Referentes culturales*], centrados en la descripción de las características geográficas, políticas, económicas, etc. de los países hispanos, así como de su patrimonio histórico y cultural, tal como queda reflejado en los personajes y acontecimientos más representativos y en sus creaciones y productos culturales. Se trata, pues, de un conocimiento de tipo ‘**enciclopédico**’, entendiendo por ello no tanto la búsqueda de la exhaustividad y el detalle cuanto el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales. Este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁴⁶),

posicionamento esse que inscreve objetivamente os *referentes culturales* na categoria didactológica de *cultura-visão*.

Relativamente ao «inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*» (IC, 2007: s.p.²⁴⁷) do PCIC-NRE-2007, este último documento evidencia que «[l]os contenidos [respectivos] hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las

²⁴² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm (cf. «(2) Van Ek, J. A. y J. L. M. Trim, *Threshold 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 22 y ss»).

²⁴³ O *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes precisa que «[l]os programas nociofuncionales surgen a finales de los años 70 del siglo XX como una alternativa a los anteriores, en los que un análisis gramatical de la lengua proporcionaba un conjunto de estructuras sintácticas y fonológicas y de campos léxicos sobre los que establecer la selección y secuenciación del contenido del programa. De este modo, nacen unos programas en los que las unidades de aprendizaje se agrupan por su frecuencia de uso en determinadas situaciones comunicativas, y no por su afinidad formal (tiempos verbales, oraciones simples, pronombres demostrativos, etc.). Así, las nuevas unidades, llamadas exponentes, combinarán elementos gramaticales pertenecientes a estructuras sintácticas y sistemas morfológicos diversos, recurriendo únicamente a los elementos necesarios y aplazando la introducción de los demás para fases ulteriores del programa» (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa_nociofuncional.htm).

²⁴⁴ Impõe-se referir que o termo *enfoque orientado a la acción* não constitui uma *entrada propia* no *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes.

²⁴⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm

²⁴⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm

²⁴⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (IC, 2007: s.p.²⁴⁸), se bem que esse documento de referência afirme de modo explícito que

[l]as especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de *Referentes culturales*. Ello es debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito cultural [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁴⁹),

porquanto o referido documento de referência assevera que

[l]a selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc., de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental. Además de la complejidad que supondría esta tarea, resulta del todo inviable ofrecer el mismo tipo de análisis para todos y cada uno de los países hispanos y reflejar, en cada caso, la diversidad de aspectos y matices que confluyen en una sociedad determinada (IC, 2007: s.p.²⁵⁰),

embora esse mesmo documento de referência considere que

[a] pesar de estas limitaciones en el primer nivel de concreción que constituyen los *Niveles de referencia para el español* se pone de manifiesto el interés que puede tener, en un segundo nivel de concreción curricular, llevar a cabo, mediante proyectos de investigación y en relación con los intereses de los alumnos en cada caso, un análisis de los aspectos socioculturales relevantes de una y otra sociedad de los distintos países de Hispanoamérica desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua y el acceso a una nueva realidad social y cultural (IC, 2007: s.p.²⁵¹),

razão pela qual o mesmo documento de referência inclui a indicação de que

[l]a falta de estudios de este tipo requiere por parte de todos los interesados en la enseñanza y la difusión del español una labor de recopilación y tratamiento de datos —siempre con el criterio de su aplicación pedagógica— que permita ir componiendo una visión actual y adecuada de la situación sociocultural de los países hispanos (IC, 2007: s.p.²⁵²)

e

[e]n este sentido, tanto la estructura como los contenidos que se incluyen en el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* pueden servir de base para quienes lleven a cabo algún tipo de selección y distribución de contenidos respecto de alguna comunidad o zona geográfica concreta, siempre según las necesidades de los alumnos y las características de la situación de enseñanza y aprendizaje (IC, 2007: s.p.²⁵³).

Se bem que as considerações que acompanham a indicação de que «[l]as especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica»

²⁴⁸ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁴⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

(IC, 2007: s.p.²⁵⁴) procurem justificar a ausência de informações específicas – mesmo de carácter mais seletivo do que exaustivo – de *saberes y comportamientos socioculturales* representativos do mundo hispanófono, impõe-se referir que o QECRL inscreve o *conocimiento sociocultural* na secção das *competencias generales* (MCERL, 2002: 99), sendo de sublinhar que a versão espanhola desse documento de referência europeu precisa que esse *conocimiento sociocultural* integra a subsecção designada *conocimiento declarativo (saber)* (MCERL, 2002: 99), posicionamento esse que determina que os *comportamientos socioculturales* sejam perspetivados explicitamente nas suas *dimensões declarativas* e não nas suas *dimensões procedurais*, sendo essa perspetiva objeto de reforço pelo facto de o PCIC-NRE-2007 entender que

[I]os *comportamientos se describen* poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Son aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc. Por ejemplo, las convenciones sociales en el uso de transportes públicos o el comportamiento que se espera de un invitado en una comida o en una cena y el que el invitado espera del anfitrión [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁵⁵),

até porque o referido PCIC-NRE-2007 insiste na consideração de que «[t]odos estos conocimientos —**en forma de saberes y comportamientos**— son imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz [sublinhado nosso]» (IC, 2007: s.p.²⁵⁶), ou seja, embora o referido documento consagre o princípio de que

[a]l igual que sucede con los referentes culturales, **el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre.** Por ejemplo, para dirigirse a un desconocido, el alumno no solo deberá ser capaz de hacer uso de las funciones lingüísticas y el vocabulario adecuados, sino que también deberá ser muy consciente de los factores extralingüísticos (uso del espacio, del tiempo, de los movimientos corporales) que se dan en esa situación comunicativa y cuyo desconocimiento puede ser fatal para el éxito de la comunicación [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁵⁷),

impõe-se constar que o PCIC-NRE-2007 não procede a uma integração das dimensões ditas declarativas e procedurais em causa, uma vez que o texto correspondente contém a afirmação explícita de que

[a] la hora de plantear el enfoque del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* (...) **[I]a selección de contenidos y el orden de presentación de los distintos apartados del**

²⁵⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

inventario responden a un esquema que corre en gran medida paralelo al de *Nociones específicas*. Esto responde a razones obvias de rentabilidad pedagógica y refleja la **imbricación de dos perspectivas de análisis claramente concomitantes.** Además de presentar esta **estructura paralela**, el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* incluye también las oportunas referencias al inventario de *Nociones específicas* [sublinhados nossos] (IC, 2007: s.p.²⁵⁸),

isto é, apesar de o referido documento considerar que as duas perspetivas de análise são *concomitantes* e, por conseguinte, estão sujeitas a uma situação de *imbricação*, essa interrelação parcelar e/ou integral não é suscetível de se verificar, uma vez que essas duas perspetivas são apresentadas no PCIC-NRE-2007 de modo *paralelo*, sendo que este último modo de desenvolvimento pressupõe que essas duas perspetivas até podem partilhar uma mesma direção, mas, pelo facto de as suas componentes serem reciprocamente equidistantes – pelo menos em termos de apresentação (verbal escrita) no PCIC-NRE-2007 – não são passíveis de *interseção*, formulação e apresentação de carácter verbal escrito que suporta e veicula, sempre no quadro do PCIC-NRE-2007, uma visão paradoxal do fenómeno, porquanto este último apenas pode acontecer caso essa interrelação se verifique *in situ*. Mais, o facto de o PCIC-NRE-2007 acrescentar que

[p]or otra parte, como ya se ha indicado, las convenciones sociales que rigen los comportamientos de los hablantes en situaciones de comunicación inciden en la elección de las funciones lingüísticas, en el registro, en cuestiones relacionadas con la cortesía verbal o en la elección del vocabulario adecuado a cada situación (IC, 2007: s.p.²⁵⁹)

e «[p]or ello se han establecido referencias también a otros inventarios, sobre todo al de *Funciones* y al de *Tácticas y estrategias pragmáticas*» (IC, 2007: s.p.²⁶⁰), afirmação essa que até pode ser objeto de consideração, uma vez que no texto de introdução do *inventario* do PCIC-NRE-2007 intitulado «Tácticas y estrategias pragmáticas» (IC, 2007: s.p.²⁶¹) se explicita que esse *inventario*

pretende ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica. Las *tácticas* hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las *estrategias* se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo (IC, 2007: s.p.²⁶²),

a verdade é que essas remissões textuais assumem um carácter essencial e funcionalmente

²⁵⁸ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁵⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁶⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁶¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm

²⁶² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm

justapositivo e não imbricativo, sendo de sublinhar que o conteúdo desse *inventario* evidencia informações de natureza linguística por referência às *situaciones de comunicación*, noção esta que, no âmbito do PCIC-NRE-2007, se enquadra no conceito de *contexto discursivo* associado de modo mais específico ao *enfoque comunicativo* (IC, 2007: s.p.²⁶³) do que ao *enfoque orientado a la acción*, porquanto no QECRL essa noção e esse conceito não são considerados nem na perspetiva definitiva, nem no plano de relevância essencial e funcional do PCIC-NRE-2007.

No prolongamento dessa perspetiva do PCIC-NRE-2007, o documento respetivo considera ainda o «inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*» (IC, 2007: s.p.²⁶⁴) que

constituye, junto con el de *Referentes culturales* y el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la dimensión cultural de los Niveles de referencia para el español. El desarrollo de esta dimensión en los tres inventarios mencionados requiere el tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la *competencia intercultural* (IC, 2007: s.p.²⁶⁵),

sendo que, sempre na ótica do PCIC-NRE-2007,

[e]sta competencia, junto con la de gestión y control del aprendizaje y las propiamente lingüísticas conforman un modo de **competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural** del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁶⁶),

visão essa que conduz o PCIC-NRE-2007 a veicular o entendimento de que

[e]n esta perspectiva, la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (IC, 2007: s.p.²⁶⁷),

o que, ainda na perspetiva do PCIC-NRE-2007, «permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener» (IC, 2007: s.p.²⁶⁸), ou seja,

[s]e trata en definitiva de que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active

²⁶³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm e http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contexto_discursivo.htm

²⁶⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²⁶⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²⁶⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²⁶⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²⁶⁸ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

de forma estratégica distintos factores. En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales). En segundo lugar, su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos. En tercer lugar, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales, así como la capacidad de hacer de intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y, por lo tanto, de afrontar con eficacia malentendidos culturales en situaciones conflictivas. En cuarto lugar, la orientación de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos, etc., hacia la empatía, la apertura, el interés, la atenuación de emociones negativas, etc. Y, finalmente, aunque no menos importante, la capacidad de incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, a partir de su participación reflexiva (planificación, ejecución, evaluación, reparación y ajustes) en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participe (IC, 2007: s.p.²⁶⁹).

Pese embora o facto de o PCIC-NRE-2007 declarar que a conceção de *competência intercultural* advogada no documento respetivo é uma «competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural» (IC, 2007: s.p.²⁷⁰), impõe-se indicar que o QECRL considera de modo explícito que

[I]es différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. **Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée** dont la compétence plurilingue est l'une des composantes [sublinhado nosso] (QECRL, 2001: 12)²⁷¹,

razão pela qual importa referir novamente²⁷² a conceção de que se é verdade que

la perspectiva intercultural en didáctica de las lenguas-culturas se ha abierto en estos últimos años a cuestiones relativas a situaciones de contacto permanente entre culturas diferentes, como es el caso de sociedades multiculturales y de fenómenos individuales o colectivos de mestizaje cultural (Puren, 2002 [2004: 10]

não é menos verdade que

cuando ya no se trata sólo de 'vivir juntos' (co-existir o co-habitar) sino de 'hacer juntos' (co-actuar), no nos podemos contentar con asumir nuestras diferencias: necesitamos imperiosamente crear juntos semejanzas. Y esta modificación del objetivo cultural de

²⁶⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²⁷⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²⁷¹ A opção pela inclusão, nesta componente textual do RE, da citação inscrita no texto original em francês do QECRL decorre do facto de o texto em espanhol (que resulta da tradução do texto em inglês do referido documento), eleger o verbo *contrastar* em vez de *oponerse* – «En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente» (MCERL, 2002: 6) –, eleição essa que não suscita qualquer problema relevante no plano linguístico (mais concretamente em termos sinonímicos), mas que não é indiferente no plano terminológico no âmbito didactológico correspondente, como se encontra indicado e explicitado de modo mais específico no capítulo primeiro deste RE (v., supra, pp. 41-48).

²⁷² V., supra, nota de rodapé 271.

referencia exige nada menos que pasar en didáctica de la cultura de una ‘lógica producto’ –la única que se haya implementado hasta ahora, en cualquiera de las metodologías o enfoques históricos– a una ‘lógica proceso’ por otra parte más adaptada a una representación moderna, es decir dinámica, de las realidades culturales (Puren, 2002 [2004: 10]),

ou seja,

[e]s obvio que en la perspectiva intercultural se ha podido hasta ahora focalizar tanto en el tema de la ‘alteridad’ sólo porque no se ha pensado prioritariamente en la acción común, la cual exige elaborar **concepciones idénticas, es decir objetivos, principios y modos de actuar compartidos por haber sido elaborados en comun por y para la acción colectiva** (Puren, 2002 [2004: 10]),

isto é,

la perspectiva intercultural es por sí sola insuficiente para asegurar la formación ética de los alumnos en el marco de su aprendizaje de una lengua-cultura. Esta perspectiva intercultural es igualmente insuficiente en relación con el nuevo objetivo social de referencia. Cuando se trabaja con ‘extranjeros’ (...), ya no se trata sólo de regular al máximo los fenómenos de contacto (incluso permanente) entre culturas diferentes teniendo en cuenta las representaciones que van a determinar las percepciones, expectativas, actitudes y comportamientos de los demás y de uno mismo, sino de lograr hacer cosas en conjunto, para lo que se requiere **elaborar y poner en práctica una cultura de acción común, entendida como conjunto coherente de concepciones compartidas** (Puren, 2002 [2004: 10-11]).

Tendo em consideração o conjunto de indicações do PCIC-NRE-2007 sobre a problemática em apreço no quadro presente RE, importa ainda referir que, no âmbito da secção intitulada «Objetivos generales» (IC, 2007: s.p.²⁷³) desse documento de referência, mais concretamente nas subsecções denominadas «Relación de objetivos A1-A2^[274]» (IC, 2007: s.p.²⁷⁵), «Relación de objetivos B1-B2^[276]» (IC, 2007: s.p.²⁷⁷) e «Relación de objetivos C1-C2^[278]» (IC, 2007: s.p.²⁷⁹), na «dimensión de *hablante intercultural*»²⁸⁰ verifica-se a inclusão, de seis quadros nos quais

el planteamiento de los objetivos es modular, es decir, no se establecen objetivos determinados para cada etapa o nivel, sino que se considera que el usuario de los Niveles de referencia para

²⁷³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

²⁷⁴ O texto do PCIC-NRE-2007 explicita que «[I]a etapa o estadio *inicial* -A1 y A2- define la capacidad lingüística de lo que el MCER[L] denomina *usuario básico*» (v. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).

²⁷⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm

²⁷⁶ O texto do PCIC-NRE-2007, sempre por referencia ao MCERL, explicita que «[I]a etapa o estadio *avanzado* -B1 y B2- define la capacidad [lingüística] del *usuario independiente*» (v. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).

²⁷⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm

²⁷⁸ O texto do PCIC-NRE-2007, sempre por referencia ao MCERL, explicita que «[I]a etapa o estadio *superior* -C1 y C2- [define la capacidad lingüística] del *usuario competente*» (v. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).

²⁷⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm

²⁸⁰ Nessa secção do PCIC-NRE-2007, as restantes dimensões são a «dimensión de *agente social*» e a «dimensión de *aprendiente autónomo*» (v. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).

el español habrá de hacer las valoraciones oportunas a la hora de establecer los criterios de distribución. Si el usuario es un responsable de la elaboración de un programa de enseñanza, habrá de analizar las características del grupo de alumnos y otros factores que sean pertinentes en lo relativo a la situación de enseñanza y aprendizaje antes de decidir el planteamiento más oportuno en relación con estos objetivos (IC, 2007: s.p.²⁸¹),

perspetiva essa que conduz o PCIC-NRE-2007 a considerar que

se mantienen los objetivos distribuidos en etapas (...) de manera que los objetivos de la ‘fase de aproximación’ se establecen como objetivos de A, los de la ‘fase de profundización’ como objetivos de B y los de la ‘fase de consolidación’ como objetivos de C (IC, 2007: s.p.²⁸²),

embora se registem, designadamente em componentes subsequentes do texto do PCIC-NRE-2007, indicações que evidenciam um afastamento dessa configuração de correspondência:

- o texto de introdução do *inventario de Referentes culturales* contém informações que permitem afirmar que

[e]n el apartado ‘Organización del material: distribución por niveles y modularidad’, de la ‘Introducción general’, se indica que tanto este inventario como el de *Saberes y comportamientos socioculturales* responden a un enfoque modular en la presentación de los contenidos. El material se presenta en tres fases o estadios —de aproximación, de profundización y de consolidación— que suponen una cierta forma de gradación en la presentación de los contenidos. **Pero es importante tener en cuenta que estas fases no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación establecidos en la dimensión lingüística del inventario.** Los criterios de gradación de los contenidos del inventario de *Referentes culturales* han sido, básicamente, el mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad*. Según el primer criterio, se recogen en la fase de aproximación los aspectos de mayor universalidad y en la fase de consolidación los de menor universalidad [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁸³);

- o texto de introdução do *inventario de Saberes y comportamientos socioculturales* inclui informações segundo as quais

[e]ste inventario, al igual que el de *Referentes culturales*, responde a un enfoque modular en la presentación de los contenidos. El material se organiza en tres fases o estadios —de aproximación, de profundización y de consolidación— que establecen un modo de gradación en los contenidos. **Es importante tener en cuenta que estas fases no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación de dificultad establecidos en la dimensión lingüística del inventario.** El criterio principal que se ha seguido para establecer la distribución en las tres fases es el de que los contenidos resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos. Así, en el nivel de aproximación se presentan los contenidos relacionados con temas más cercanos a sus experiencias cotidianas. En los niveles de profundización y de consolidación los contenidos que se presentan responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, que permite ampliar las experiencias socioculturales inmediatas de los aprendientes. También en los niveles de profundización y de consolidación se presentan aquellos aspectos más relacionados con las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales (choques, conflictos y malentendidos) y con temas que tienen un interés profesional [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁸⁴);

²⁸¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

²⁸² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

²⁸³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm

²⁸⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

- o texto de introdução do *inventario de Habilidades y actitudes interculturales* apresenta informações que indicam que

[c]omo ya se ha adelantado en la *Introducción general*, el enfoque del inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* es modular y se presenta en una lista única, sin establecer fases o grados como en los otros dos inventarios de la dimensión cultural. Según el *MCER/L*, el desarrollo de las competencias pluricultural y plurilingüe presenta generalmente desequilibrio y variabilidad, lo cual implica, entre otras cosas, que el perfil pluricultural pueda diferir del perfil plurilingüe. El desarrollo del grado de dominio de las competencias comunicativas de la lengua, de naturaleza propiamente lingüística, no necesariamente se corresponde con el desarrollo del conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural o las destrezas y habilidades prácticas o interculturales. Por esta razón, **las habilidades y actitudes interculturales, al igual que los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales, no presentan una correlación sistemática con los niveles establecidos para los inventarios de los componentes gramatical, pragmáticodiscursivo y nocional.** La distribución que se realice a través de la adecuación curricular en un segundo nivel de concreción dependerá del grado de desarrollo de las competencias interculturales que vayan mostrando los alumnos en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.²⁸⁵).

Pese embora o facto de esses registos do PCIC-NRE-2007 não serem objetivamente convergentes sobre a questão da correspondência dos *niveles de gradación* da «dimensión de *hablante intercultural*»²⁸⁶ – inscrita nas denominadas «Relación de objetivos A1-A2» (IC, 2007: s.p.²⁸⁷), «Relación de objetivos B1-B2» (IC, 2007: s.p.²⁸⁸) e «Relación de objetivos C1-C2» (IC, 2007: s.p.²⁸⁹), subsecções essas que integram a secção intitulada «Objetivos generales» (IC, 2007: s.p.²⁹⁰) desse documento de referência – e da «dimensión lingüística del inventario» (IC, 2007: s.p.²⁹¹; IC, 2007: s.p.²⁹²), isto é, os «inventarios de los componentes gramatical, pragmáticodiscursivo y nocional» (IC, 2007: s.p.²⁹³), os referidos quadros nos quais constam os *objetivos* da «dimensión de *hablante intercultural*» merecem ser objeto de apresentação e consulta, de modo a detetar as conceções de *cultura* e *interculturalidade* estabelecidas no e pelo PCIC-NRE-2007, porquanto este documento assume um carácter de referência – de carácter mais *não formal* do que *formal* – na conceção dos documentos didactográficos da disciplina de *Espanhol* no quadro do Sistema Escolar português contemporâneo.

²⁸⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

²⁸⁶ Nessa secção do PCIC-NRE-2007, as restantes dimensões são a «dimensión de *agente social*» e a «dimensión de *aprendiente autónomo*» (v. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).

²⁸⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm

²⁸⁸ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm

²⁸⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm

²⁹⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

²⁹¹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm

²⁹² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

²⁹³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

Os referidos (seis) quadros que, no âmbito do PCIC-NRE-2007, constam na secção intitulada «Objetivos generales» (IC, 2007: s.p.²⁹⁴) e integram as subsecções denominadas «Relación de objetivos A1-A2» (IC, 2007: s.p.²⁹⁵), «Relación de objetivos B1-B2» (IC, 2007: s.p.²⁹⁶) e «Relación de objetivos C1-C2» (IC, 2007: s.p.²⁹⁷) apresentam, sempre na componente designada «2. El alumno como *hablante intercultural*» dessas subsecções, tanto as mesmas informações – isto é, *objetivos* – como a mesma configuração de índole tabular, conjunto de factos esse que, no quadro do presente texto dissertativo, permite proceder apenas a reprodução única desses mesmos (seis) quadros²⁹⁸.

Impõe-se referir que esses quadros, intitulados «Visión de la diversidad cultural», «Papel de las actitudes y los factores afectivos», «Referentes culturales», «Normas y convenciones sociales», «Participación en situaciones interculturales» e «Papel de intermediario cultural» (Quadros 15, 16, 17, 18, 19 e 20, respetivamente, no presente RE – v. páginas seguintes), são apresentados no PCIC-NRE-2007 de modo sequencial linear sem quaisquer informações complementares de carácter informativo, explicativo..., razão pela qual importa indicar que esse documento de referência considera que o cumprimento dos *objetivos* constantes nesses quadros deve permitir que

[e]l alumno como *hablante intercultural* (...) ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (IC, 2007: s.p.²⁹⁹),

sendo que «[l]a denominación ‘hablante intercultural’ ha de entenderse en sentido amplio, es decir, no restringida a las actividades orales sino al papel del alumno en todo lo relacionado con la dimensión cultural» (IC, 2007: s.p.³⁰⁰).

Os quadros do PCIC-NRE-2007 acima indicados são os seguintes:

²⁹⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

²⁹⁵ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm

²⁹⁶ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm

²⁹⁷ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm

²⁹⁸ No âmbito do presente RE, os quadros em causa são objeto de um ajustamento configurativo, de modo a estabelecer um alinhamento quer vertical, quer horizontal das informações neles inscritas, mormente em função da numeração dos tópicos respetivos, uma vez que esse alinhamento não se verifica no documento original, mormente no plano tipográfico, apesar do carácter indicativo da numeração dos tópicos correspondentes; esse ajustamento reconfigurativo não se verifica na segunda componente – «Este objetivo implica: (...)» –, porquanto os itens respetivos não são objeto de qualquer alinhamento de índole numérico; tendo em consideração que cada quadro apresenta mais do que um objetivo, a sequência discursiva original «[e]ste objetivo implica» encontra-se substituída, nos quadros aqui reproduzidos, pela sequência discursiva «[e]stos objetivos implican».

²⁹⁹ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm#np3

³⁰⁰ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm#np3

- O primeiro quadro apresenta *objetivos* relativos à **visión de la diversidad cultural** numa perspetiva mais de tipo *punto de vista (sobre) e/ou modo de ver* as matérias de carácter (inter)cultural do que de adoção de procedimentos de tipo propriamente acional:

Quadro 15

PCIC-NRE-2007 – «Objetivos generales: Relación de objetivos A1-A2 / B1-B2 / C1-C2»

– «2. El alumno como hablante intercultural: visión de la diversidad cultural» –

Visión de la diversidad cultural			
	Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.1.	Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular:	Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural:	Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural:
2.1.1.	Tomar conciencia de que los distintos sistemas culturales contienen elementos (percepciones, valores, comportamientos, etc.) en distintos niveles -desde el más periférico o situacional al más central o arraigado- entre los que pueden establecerse similitudes y diferencias.	Analizar los elementos constitutivos de los distintos sistemas culturales (percepciones, valores, comportamientos, etc.) con objeto de potenciar la aproximación cultural en niveles cada vez más profundos y arraigados.	Sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpenetración de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad.
2.1.2.	Tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural -creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc.- influye en la interpretación de la nueva realidad.	Hacer un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de los prejuicios, los tópicos y las posturas etnocéntricas a la hora de interpretar y acercarse a la nueva realidad.	Establecer control consciente sobre los procedimientos que se emplean para interpretar y aproximarse a la nueva realidad cultural.
Est[os] objetivo[s] implica[n]			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporar y aplicar, mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos, las actitudes y las habilidades que permitan identificar y prevenir los prejuicios, los estereotipos y las creencias que dificulten el proceso de aproximación a otras culturas. ▪ Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, comparación, etc., que permitan ir adoptando una perspectiva cultural libre de condicionantes, prejuicios, estereotipos, etc., a la hora de relacionarse con culturas nuevas. ▪ Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer un uso estratégico de los procedimientos que permitan el control consciente de los factores que dificultan tanto la interpretación como el acercamiento a la nueva realidad (creencias, filtros, condicionantes, estereotipos, etc.). ▪ Incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación, búsqueda permanente y uso estratégico de nuevos procedimientos para interpretar la nueva realidad, de modo que puedan superarse los estereotipos, las actitudes etnocéntricas, etc. ▪ Toma de iniciativas en la búsqueda, incorporación y activación estratégica de nuevos conocimientos -culturales, socioculturales y lingüísticos-, destrezas y actitudes para interpretar la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural.

- O segundo quadro avança *objetivos* referentes ao *papel de las actitudes y los factores afectivos* em matéria de *postura e/ou posicionamentos* (inter)culturais, sendo que essas disposições assumem um carácter mais de índole declarativo – designadamente enquanto *posicionamentos de princípio* nos planos essencial e funcional –, embora numa ótica de adoção potencial de procedimentos subsequentes de tipo propriamente acional:

Quadro 16

PCIC-NRE-2007 – «Objetivos generales: Relación de objetivos A1-A2 / B1-B2 / C1-C2»
 – «2. El alumno como *hablante intercultural: papel de las actitudes y los factores afectivos*» –

Papel de las actitudes y los factores afectivos			
	Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.2.	Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:	Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos:	Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:
2.2.1.	Identificar las expectativas, los deseos, los intereses, etc. que le llevan a aproximarse a otras culturas en general y a las culturas de España e Hispanoamérica en particular.	Fortalecer y diversificar las motivaciones que le llevan a conocer y a establecer contacto con otras culturas en general y con las culturas de España e Hispanoamérica en particular.	Matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.
2.2.2.	Tomar conciencia del mayor o menor grado de sensibilidad y de apertura que muestra hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.	Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.	Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.
2.2.3.	Identificar y valorar los efectos que pueden tener sobre los procesos de aprendizaje y de comunicación intercultural fenómenos como la intolerancia a la ambigüedad y el estrés cultural.	Desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión y el análisis de situaciones potencialmente conflictivas.	Ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva.
Est[os] objetivo[s] implica[n]			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para fortalecer una actitud de interés, curiosidad, apertura, empatía y sensibilidad cultural y paliar los efectos de un posible choque lingüístico y cultural. ▪ Considerar las actitudes y motivaciones personales sobre la base del contraste entre lo conocido y lo nuevo y del progresivo acercamiento a otras culturas en general y a las de España e Hispanoamérica en particular. ▪ Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenciar el uso estratégico de procedimientos para reforzar las actitudes de interés, curiosidad, apertura, empatía, etc. hacia las nuevas culturas. ▪ Desarrollar el interés por incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como nuevas destrezas que contribuyan al desarrollo de las actitudes de apertura, curiosidad y empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigar por propia iniciativa el uso estratégico de nuevos procedimientos para incrementar la curiosidad hacia otras culturas, apertura, empatía, sensibilidad, etc. ▪ Tomar la iniciativa en la búsqueda y en la activación estratégica de nuevos conocimientos - culturales, socioculturales y lingüísticos- y destrezas que ayuden a desarrollar actitudes de tolerancia y apertura y controlar situaciones de choque y estrés lingüístico y cultural.

- O terceiro quadro reúne *objetivos* relativos aos **referentes culturales**, isto é, informações e/ou dados de ordem (inter)cultural, sendo que o acesso a essas matérias deve permitir compreender os produtos correspondentes, perspectiva essa que, por conseguinte, assenta mais na *comprensão* do que na ativação *in situ* e *in vivo* dos conhecimentos culturais convocados:

Quadro 17

PCIC-NRE-2007 – «Objetivos generales: Relación de objetivos A1-A2 / B1-B2 / C1-C2»
– «2. El alumno como hablante intercultural: referentes culturales» –

Referentes culturales			
	Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.3.	Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica:	Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:	Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:
2.3.1.	Alcanzar un nivel de información básico de los aspectos culturales de carácter factual -principales características geográficas, demográficas, económicas, etc.- más generales y conocidos de los países hispanos.	Alcanzar un nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos -características geográficas, demográficas, económicas, etc.- que trascienda los datos básicos y generales y permita matizaciones y análisis desde distintas perspectivas.	Profundizar en el nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos -características geográficas, demográficas, económicas, etc.- y ser capaz de hacer comparaciones y valoraciones críticas desde una perspectiva intercultural.
2.3.2.	Hacerse una idea general de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico más significativos y de mayor proyección universal - artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc.-.	Profundizar en el conocimiento de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico -artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc.- desde una visión matizada, con cierta perspectiva temporal y análisis valorativos.	Profundizar en los conocimientos sobre las tendencias artísticas, los acontecimientos políticos y sociales, etc., con una visión amplia y matizada, abierta al análisis crítico, desde el conocimiento del patrimonio de la cultura de origen, y en relación con las culturas de España e Hispanoamérica.
Est[os] objetivo[s] implica[n]			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceder a las muestras más representativas de la variedad y riqueza de las culturas de los distintos países hispanos. ▪ Identificar los elementos más significativos y universales de los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceder a muestras variadas de las culturas de los distintos países hispanos de diferentes épocas y con distintas perspectivas de análisis. ▪ Analizar, valorar y opinar sobre los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceder a un abanico amplio de fuentes de información sobre las culturas de los distintos países hispanos de diferentes épocas y con distintas perspectivas de análisis. ▪ Desde una perspectiva intercultural, aplicar el análisis crítico a la hora de considerar los productos y hechos del patrimonio cultural de España e Hispanoamérica.

- O quarto quadro regista *objetivos* centrados nas **normas y convenciones sociales**, isto é, referenciais sociais associados a configurações de ordem (inter)cultural, referenciais esses que correspondem a regras e costumes sociais, cujo conhecimento por parte dos sujeitos

é entendido como constituindo uma percepção incontornável para efeitos de enquadramento e adequação de ações executadas ou potenciais, perspectiva essa que, por conseguinte, assume um carácter mais de tipo compreensivo e crítico do que de tipo propriamente acional:

Quadro 18
PCIC-NRE-2007 – «Objetivos generales: Relación de objetivos A1-A2 / B1-B2 / C1-C2»
 – «2. El alumno como *hablante intercultural: normas y convenciones sociales*» –

Normas y convenciones sociales			
	Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.4.	Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos:	Analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos:	Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos:
2.4.1.	Identificar los aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos sobre todo a situaciones cotidianas de interacción poco comprometidas, en los que se presentan diferencias de comportamiento o de actitud con respecto a la experiencia de la sociedad o cultura de origen.	Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.	Analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que constituyen su modo de entender las relaciones sociales, las cuestiones de orden moral, los sentimientos y creencias y, en general, las convicciones y los principios más sólidos, desde una perspectiva amplia y matizada.
2.4.2.	Reconocer las diferencias de percepciones, valores, actitudes y comportamientos entre la cultura de origen y las de los países hispanos, de modo que se pueda ir produciendo una apertura gradual, de lo más sencillo a lo más complejo, en cuanto a las situaciones más cotidianas y de supervivencia básica de la nueva realidad a la que se accede.	Analizar, contrastar y ponderar las percepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos de las culturas de los países hispanos en relación con la cultura propia para afianzar la red de relaciones no solo en los niveles situacionales o superficiales sino también en los más profundos y arraigados.	Adoptar una perspectiva intercultural que permita integrar las actitudes, los valores y los comportamientos de la cultura propia y de las de los países hispanos en un modo de sistema intercultural en el que se relacionen de forma armónica y solvente los elementos en contacto tanto en los niveles superficiales o situacionales como en los más profundos y arraigados.
Est[os] objetivo[s] implica[n]			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para abrirse a otras formas de comportamiento social y otras percepciones y valores. ▪ Incorporar y aplicar, mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos y las habilidades que permitan identificar las características distintivas del comportamiento social y las percepciones y valores de los miembros de la nueva sociedad a la que se accede. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer un uso estratégico de procedimientos de observación, introspección, análisis, etc., para poder llevar a cabo el análisis y la valoración de otras formas de comportamiento social y otras percepciones, actitudes y valores. ▪ Incorporar y aplicar, mediante las correspondientes estrategias, los conocimientos y las habilidades que permitan reconocer y valorar las características distintivas del comportamiento social y las percepciones y actitudes de los miembros de la nueva sociedad a la que se accede. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación, búsqueda permanente y uso estratégico de procedimientos de observación, análisis, etc., para analizar y valorar el comportamiento social, las percepciones y las actitudes de la nueva realidad a la que se accede. ▪ Toma de iniciativas en la búsqueda, incorporación y activación estratégica de nuevos conocimientos -culturales, socioculturales y lingüísticos-, destrezas y actitudes para interpretar la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural.

- O quinto quadro agrupa *objetivos* relativos à vertente de ***participación en situaciones interculturales***, situações essas que se inserem no conceito de *situaciones de comunicación* inscrito no PCIC-NRE-2007³⁰¹, sendo que essa inscrição implica que a dimensão discursiva dessas situações não pode dispensar no plano da interação de carácter prioritariamente verbal a convocação de conhecimentos e/ou perceções das culturas que se encontram, em espaços e tempos precisamente determinados, em situação de intercâmbio de comunicação:

Quadro 19

PCIC-NRE-2007 – «Objetivos generales: Relación de objetivos A1-A2 / B1-B2 / C1-C2»
– «2. El alumno como *hablante intercultural: participación en situaciones interculturales*» –

Participación en situaciones interculturales			
	Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.5.	Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas:	Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas:	Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas:
2.5.1.	Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas, de modo que la comunicación con nativos se haga posible.	Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas.	Investigar el desarrollo de estrategias que le aseguren una comunicación satisfactoria y completa durante situaciones interculturales complejas y delicadas.
	Est[os] objetivo[s] implica[n]		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante las interacciones sociales, las transacciones y el procesamiento de textos, familiarizarse con procedimientos para suplir las lagunas o vacíos que tiene respecto a la base común que comparten los nativos. ▪ Incorporar y activar los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), las destrezas y las actitudes que le ayuden a enfrentarse a las situaciones interculturales. ▪ Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante las interacciones sociales, las transacciones y el procesamiento de textos, uso estratégico de procedimientos para suplir las lagunas o vacíos que tiene respecto a la base común que comparten los nativos. ▪ Incorporación y activación estratégica de los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), las destrezas y las actitudes que le ayuden a enfrentarse a las situaciones interculturales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Búsqueda permanente y uso estratégico de procedimientos para afrontar transacciones complicadas, desenvolverse en interacciones en las que medien tabúes, sobreentendidos, ironía, etc. y procesar textos cuya interpretación precise de claves accesibles a hablantes nativos (memoria histórica, fondo cultural compartido, etc.). ▪ Toma de iniciativa en la investigación y activación estratégica de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para ir construyendo la base común que comparten los nativos y que les permite afrontar transacciones, interacciones sociales y procesamiento de textos en distintas circunstancias.

- O sexto e último quadro deste conjunto de disposições apresenta *objetivos* referentes ao ***papel de intermediario cultural***, sendo essa função de intermediação do sujeito entendida como posições e/ou desempenhos suscetíveis de antecipar, evitar, ultrapassar, resolver e/ou neutralizar malentendidos e/ou conflitos no quadro de encontros de culturas:

³⁰¹ V., supra, p. 140.

Quadro 20

PCIC-NRE-2007 – «Objetivos generales: Relación de objetivos A1-A2 / B1-B2 / C1-C2»

– «2. El alumno como hablante intercultural: papel de intermediario cultural» –

Papel de intermediario cultural			
	Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.6.	Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos:	Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos:	Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos:
2.6.1.	Tomar conciencia de las estrategias que se pueden poner en juego para establecer contacto con otras culturas y, en particular, con las de España y los países hispanos.	Desarrollar nuevas estrategias para establecer contacto con otras culturas y, en particular, con las de España y los países hispanos.	Establecer y mantener contacto con otras culturas, en particular las de España y los países hispanos, haciendo un uso consciente de las estrategias que se han desarrollado, e investigando en otras nuevas para afrontar situaciones de contacto complejas.
2.6.2.	Identificar y analizar las situaciones en las que se pueden producir malentendidos y conflictos culturales.	Neutralizar y resolver situaciones eventuales en las que se producen malentendidos y conflictos culturales.	Afrontar con eficacia situaciones en las que se producen malentendidos culturales, se vea o no involucrado directamente en ellas.
2.6.3.	Tomar conciencia de su propia capacidad para actuar como mediador entre miembros de diferentes culturas, en particular la de origen y las de España y los países hispanos.	Desarrollar estrategias que ayuden a mediar entre la cultura de origen y las culturas de España y los países hispanos.	Neutralizar y resolver con eficacia conflictos culturales en los que se vea envuelto.
2.6.4.			Mediar de forma eficaz entre miembros de la propia cultura y de las culturas de España y los países hispanos.
Est[os] objetivo[s] implica[n]			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos (observación, introspección, reflexión, análisis, actuación, etc.) para actuar como mediador cultural (neutralización de conflictos y malentendidos culturales, etc.). ▪ Desarrollar y actualizar mediante estrategias los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes que ayuden a la superación de conflictos y malentendidos, así como al contacto con otras culturas. ▪ Intercambiar experiencias con los compañeros de grupo y seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso estratégico de nuevos procedimientos para adoptar una perspectiva autónoma y crítica ante la propia realidad sociocultural, neutralizar eventuales situaciones de conflicto o malentendido cultural, e iniciarse en la explicación de fenómenos de la cultura meta a otras personas. ▪ Incorporación de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes que contribuyan al desarrollo del papel de intermediario cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de iniciativa en la investigación y uso estratégico de nuevos procedimientos para mantener contacto con otras culturas, ayudar a otras personas a hacerlo y neutralizar situaciones de conflicto o malentendido. ▪ Toma de iniciativa en la búsqueda y activación estratégica de conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), destrezas y actitudes para establecer y mantener contacto con otras culturas e intervenir en situaciones de conflicto o malentendido.

Tendo em consideração o exposto nesta segunda secção do capítulo terceiro do presente RE, constata-se que o PCIC-NRE-2007 – e, conseqüentemente, o MEE3-MEIII – consideram que «[l]a definición de los objetivos, [en la dimensión de *hablante intercultural*], pone énfasis en el desarrollo de la conciencia intercultural, entendida, en un sentido amplio, como reflexión y acción» (IC, 2007: s.p.³⁰²), embora a vertente *ação* seja apresentada mais no plano potencial do que no plano da sua efetivação nos termos consignados no QECRL, porquanto

[l]os objetivos plantean distintas facetas o aspectos relacionados, como la importancia de que el alumno o el aprendiente de la lengua tome conciencia -particularmente en relación con las culturas de España y de los países hispanos- de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener a la hora de interpretar la realidad nueva; o la necesidad de identificar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima; o el interés de que se familiarice con los referentes culturales y con las normas y las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica (IC, 2007: s.p.³⁰³),

uma vez que essa perspetiva global assenta de modo primaz nas atividades, por um lado, de *hablar sobre e*, por outro lado, *hablar con e/ou actuar sobre* que correspondem «[a l]a doble perspectiva ‘explicación/conocimientos’» e «[a l]a doble perspectiva ‘interacción/representaciones’», respetivamente, atividades e perspetivas essas que, por sua vez, se inscrevem, nessa mesma ordem de apresentação, nas componentes *metacultural e intercultural* da *competência cultural* (Puren, 2002 [2004], 2011a, 2011b, 2014b), até porque a indicação de que

los objetivos plantean también que el alumno desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso que llegue a **convertirse en un intermediario cultural** mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural [sublinhado nosso] (IC, 2007: s.p.³⁰⁴),

evidencia um posicionamento que afasta a possibilidade de os sujeitos em causa poderem «‘vivir juntos’ (co-existir o co-habitar) sino de ‘hacer juntos’ (co-actuar)» (Puren, 2002 [2004: 10]), conceções essas que correspondem às componentes *pluricultural e cocultural*, respetivamente, da *competência cultural* (Puren, 2002 [2004], 2011a, 2011b, 2014b).

Face ao exposto e por referencia à situação educacional no quadro da qual emerge o estudo objeto de reportação neste RE, a autora do presente texto de índole dissertativa, tendo por base a conjugação tanto da sua prática de ensino de carácter não apenas experiencial, mas também reflexivo enquanto Professora Estagiária como das informações científicas

³⁰² V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

³⁰³ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

³⁰⁴ V. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

resultantes do seu trabalho de investigação de tipo didactológico, trabalho de investigação esse mais diretamente associado à conceção e produção do referido RE, procedeu à execução das tarefas de conceção e construção de uma *intervenção pedagógica e didáctica* de ordem prototípica com o propósito de reconfigurar os materiais e as práticas didactográficas de abordagem da *cultura* inscritas no MEE3-MEIII, tendo em vista aproximar essas componentes da perspetiva didáctica de *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina escolar de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo em geral e do seu 9.º ano de escolaridade mais especificamente.

Pese embora o facto de o projeto de *intervenção pedagógica e didáctica* ter sido objeto de conceção e construção no âmbito da fase de *concretização-teorização* da investigação didactológica correspondente, a produção e a apresentação, este último ato tanto quanto possível detalhado do plano de ação respetivo, são objeto de inclusão na secção subsequente do presente capítulo deste RE, na medida em que essa secção procede à reportação das tarefas inscritas na fase didactológica de *(proto-)intervenção* que corporizam as intenções enunciadas no referido plano de ação, opção global essa que se revela ser mais oportuna e relevante no plano operativo, uma vez que a referida apresentação, por um lado, evidencia de modo explícito a conjugação das dimensões de desenho e condução da ação, mormente em termos de articulação dos *modos operatórios didactológico, didactográfico e didático* (Galissou, 1990, 1994a) e, por outro lado, confere uma consistência estrutural e funcional mais acrescida e reforçada a essa *intervenção pedagógica e didáctica* no plano da economia textual deste capítulo do presente RE.

3.3. Da configuração didactográfica complexa da cultura na disciplina de Espanhol

Tendo em consideração a conjugação dos referenciais didactológicos apresentados e explicitados no capítulo primeiro e explorados nas duas primeiras secções do capítulo terceiro do presente RE, conjugação essa objeto de enquadramento de interface dos referenciais de investigação indicados no capítulo segundo do referido RE, a autora deste documento de carácter dissertativo, mormente em função da sua prática de ensino enquanto Professora Estagiária, procedeu à conceção, à construção e à produção de microprojetos didáticos de reconfiguração de materiais e práticas de tipo didactográfico da componente *cultura* suscetíveis de superar a perspetiva consagrada no MEE3-MEIII, designadamente através de uma *intervenção pedagógica e didáctica* de índole prototípica de aproximação da

perspetiva didática de *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura* no âmbito da disciplina escolar de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo em geral e no seu 9.º ano de escolaridade mais especificamente.

Confrontada com o impedimento de proceder a uma *intervenção pedagógica e didática* tanto extensiva como intensiva, porquanto não lhe foi possível afastar-se do figurino predeterminado da e pela prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática da sua prática de ensino supervisionada, a autora do presente RE, na sua qualidade de Professora Estagiária, procedeu, no âmbito do estágio de *(proto-)intervenção* da terceira fase da investigação em causa, à realização da indicação, devidamente documentada e explicitada, de recursos didactográficos no plano do comumente designado *manual escolar*, designadamente no quadro da disciplina de *Espanhol*, cujo nível é o correspondente ao objeto homólogo na qual assentou – de modo primaz – a sua prática de ensino supervisionada, sendo essa indicação alvo de uma configuração prioritariamente de índole prototípica.

Tendo em consideração o exposto no capítulo primeiro deste RE, mormente as referências às perspetivas *comunicativa* e *acional* presentes no QECRL, impõe-se retomar, se bem que de forma mais precisa e explícita no âmbito desta secção do capítulo terceiro do presente RE, a abordagem didactológica que assenta na conceção seguinte: «[e]nfoque comunicativo y enfoque orientado a la acción social: dos metodologías opuestas... y complementares» (Puren, 2014a: 113). Acresce referir de modo igualmente mais preciso e explícito o facto de essa conceção assumir uma dimensão e um sentido com relevância relativamente mais particular no texto do MCERL, mormente através da indicação e da comparação das *marcas genéticas* da *abordagem comunicativa* e da *perspetiva acional*.

Relativamente à *abordagem comunicativa*, «estos diferentes genes con su definición y con sus ‘marcas genéticas’, o sea las características de los manuales comunicativos que corresponden a estos genes, que han sido ‘generados’ por ellos» (Puren, 2014a: 107) podem ser objeto de representação didactológica num quadro sinóptico (Quadro 21 – v. página seguinte), representação didactológica essa que procura corresponder de modo relativamente preciso à «manera en que los didactas elaboraron el enfoque comunicativo y los autores de manuales lo pusieron en práctica» e na qual «aparece claramente lo que metafóricamente se puede llamar los ‘genes’, o sea las características históricas fundamentales de ese enfoque» (Puren, 2014a: 107).

Quadro 21
Abordagem Comunicativa: marcas genéticas (Puren, 2014a: 107³⁰⁵)

ANÁLISIS GENÉTICO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO		
GENES	DEFINICIÓN	MARCAS GENÉTICAS
1. Lo incoativo	La acción se contempla en su principio.	– Los diálogos empiezan siempre al principio. – Los alumnos aprenden a saludar a uno y a despedirse de uno sólo por primera vez.
2. Lo perfectivo	La acción se termina completamente.	– Los diálogos terminan siempre al final.
3. Lo puntual	La acción dura poco tiempo.	– En los diálogos, siempre se trata de las mismas personas que en el mismo lugar hablan del mismo tema de conversación en el mismo tiempo limitado. – Los personajes alquilan generalmente una habitación en un hotel; no compran un apartamento o una casa.
4. Lo individual /interindividual	El intercambio se realiza entre una persona y otra.	El grupo de referencia para las actividades es el grupo mínimo para que pueda haber interacción, <i>i.e.</i> el grupo de dos (“trabajo en parejas”), donde la interacción en realidad es interindividual.
5. Lo lingüístico	La acción contemplada se limita a la interacción lingüística.	Las situaciones privilegiadas de comunicación son las de la vida cotidiana, en las que las apuestas comunicativas pueden ser comprendidas por todos cualquiera que sea su cultura. La cultura se tiene en cuenta esencialmente en su dimensión lingüística (componente sociolingüístico de la competencia comunicativa)

Numa ótica não apenas de indicação didactológica das *marcas genéticas* da *perspetiva acional*, mas também de comparação igualmente didactológica dessas marcas desta perspetiva e da *abordagem comunicativa* é possível apresentar a representação didactológica das características desses dois conjuntos didáticos num quadro sinóptico (Quadro 22).

Quadro 22
Perspetiva Acional: marcas genéticas (Puren, 2014a: 110)

Análisis genético del enfoque orientado a la acción social (EOAS)		
Genes del EC	Genes del EOAS	
1. Lo incoativo	lo repetitivo	En los ámbitos personal, público, educacional y profesional, la mayoría de las acciones que realizamos...
2. Lo perfectivo	lo imperfectivo	... se repiten más o menos idénticas a lo largo del día, de la semana, de los meses, incluso de los años;
3. Lo puntual	lo durativo	... no se terminan completamente: se pueden volver a realizar o ser prolongadas;
4. Lo individual /interindividual	lo colectivo	... tienen una cierta duración, o por lo menos se inscriben en una cierta duración;
5. Lo lingüístico	lo lingüístico y lo cultural	... se realizan colectivamente, o en función de los demás, o por lo menos teniendo en cuenta las acciones de los demás;
		... mezclan de manera indisoluble la dimensión lingüística y la dimensión cultural: en la acción común se movilizan a la vez la competencia co-lingüística y la competencia co-cultural.

³⁰⁵ No quadro, na última coluna do ponto 3, mais precisamente na segunda frase do texto respetivo, onde se lê «(...) **un** eapartamento (...)», deve ler-se «(...) **uno** apartamento (...)» [sublinhados nossos].

Embora esses dois últimos quadros sinópticos sejam suficientemente precisos nos planos singulares e comparativo da *abordagem comunicativa* e da *perspetiva acional*, o facto de

el párrafo siguiente del *Marco*, famoso porque es el único pasaje en el que está esbozado el nuevo enfoque orientado a la acción social:

2.1. Un enfoque orientado a la acción

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (p. 9, yo subrayo) (Puren, 2014a: 109),

não dispensa a observação seguinte do autor desses mesmos quadros sinópticos:

He puesto en negrillas en esta cita una expresión utilizada por los traductores españoles del original inglés, porque fue, por parte de ellos, un error de traducción bastante sintomático. Esta expresión aparece en efecto en el *Marco* en la única frase en la que se explicita una diferencia esencial entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social (Puren, 2014a: 110),

asseveração essa que o autor respetivo entende dever reforçar através de uma prova documental (Quadro 22), isto é, um «cuadro (...) [que] permite comparar el original inglés con la traducción al francés y la traducción al español» (Puren, 2014a: 109):

Quadro 23

Perspetiva Acional: comparação de textos homólogos do CEFRL, CECRL e MCERL (Puren, 2014a: 110)

Common European Framework (2000)	CECRL (2001)	MCERL (2002)
<p>2.1 An action-oriented approach [...] While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning. (p. 10)</p>	<p>2.1 Une perspective actionnelle [...] Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15)</p>	<p>2.1. Un enfoque orientado a la acción [...] Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (p. 9)</p>

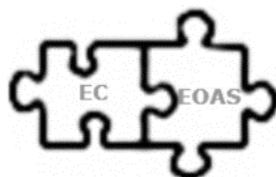
Da confrontação dessas opções tradutológicas, emerge a constatação de carácter objetivo de que

[e]l original inglés opone muy claramente el actuar de referencia del enfoque comunicativo, el acto de habla, y el actuar de referencia del enfoque orientado a la acción social, que es, valga la redundancia, la acción social. La versión francesa es fiel al original inglés, mientras que **en la versión española (...)**, podemos decir por lo menos que **los traductores del Instituto Cervantes atenuaron mucho esa oposición; y eso sin duda porque no habían captado esa oposición, por permanecer encerrados en el paradigma comunicativo** [sublinhado nosso] (Puren, 2014a: 110).

Embora seja «evidente que para vivir armoniosamente y trabajar eficazmente con otros, es muy importante comunicarse bien con ellos», não é menos verdade de que «[n]o es

suficiente, pero es indispensable», razão global pela qual «el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social deben concebirse como complementarios» e «precisamente para que sean complementarios tienen que ser opuestos» (Puren, 2014a: 113). A adoção dessa conceção implica reconhecer o seguinte:

Esta idea, que es una de las ideas fundamentales de la llamada ‘epistemología de la complejidad’, puede parecer paradójica pero fácilmente se puede comprender –y, creo, admitir– con el ejemplo de los dos lados en contacto de dos piezas de un puzzle: sus diseños tienen que ser exactamente inversos uno de otro para que puedan adaptarse perfectamente uno a otro. Pasa lo mismo con el enfoque comunicativo (EC) y el enfoque orientado a la acción social (EOAS), cuya relación necesaria puede representarse así:



(Puren, 2014a: 113-114).

No prolongamento dessa conceção, e embora o QECRL considere os termos *tarefa e ação*, impõe-se constatar que

[l]a definición de ‘tarea’ es bastante confusa en el *Marco*; en particular los autores no diferencian ‘tarea’ y ‘acción’:

Hablamos de ‘tareas’ en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. (p. 9) (Puren, 2014a: 115-116),

posicionamento esse que implica clarificar o seguinte:

Lo cierto es que en el enfoque comunicativo, la tarea, como era de esperar, no era acción social sino tarea comunicativa, como se puede observar en la definición (o más bien la descripción) que dan de ella dos autores de referencia del ‘*Task Based Learning*’ anglosajón:

Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

NUNAN David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989, p. 19.

Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

WILLIS J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, 1996, p. 23.

(Puren, 2014a: 115).

Apesar de a essa diferenciação concetual corresponder uma diferenciação praxeológica, constata-se que

[m]uchos didactas anglosajones, y varios didactas franceses, siguen considerando que el enfoque orientado a la acción social no es ninguna novedad, porque la versión anglosajona del enfoque comunicativo, el ‘enfoque por tareas’, ya era, pues, un enfoque orientado a la acción. Pero si en este último enfoque se concibe (...) la acción como *acción social* (ya que se trata de formar un *agente social*), el actuar de referencia no puede ser la tarea comunicativa, sino el proyecto pedagógico. Y, como lo vemos en la definición siguiente, el actuar de referencia del proyecto es incluso en el ‘*Project-based learning*’ anglosajón muy diferente al del enfoque por tareas:

Project-based learning is learned centered. Students have a significant voice in selecting the content areas and nature of the projects that they do. There is considerable focus on students understanding what it is they are doing, why it is important, and how they will be assessed. [...]

From student point of view, Project-Based Learning

a. Is learner centered and intrinsically motivating.

b. Encourages collaboration and cooperative learning.

c. Requires students to produce a product, presentation or performance.

d. Allows students to make incremental and continual improvement in their product, presentation, or performance.

e. Is designed so that students are actively engaged in 'doing' things rather than in 'learning about' something.

f. Is challenging; focusing on higher-order skills.

<http://pages.uoregon.edu/moursund/Math/pbl.htm> (consulta 25 de mayo de 2014)

(Puren, 2014a: 116).

Tendo em consideração que essa perspetiva didactológica estabelece uma diferenciação tanto concetual como praxeológica entre a *tarefa comunicativa* e o *projeto pedagógico*, constata-se que

[e]l único momento en que los autores del *Marco* conciben el proyecto como lo que es en realidad, es decir una forma de acción radicalmente diferente a la simulación o al juego de roles, es cuando se refieren al proyecto de aprendizaje. Utilizan en efecto en este caso un concepto característico de la epistemología del proyecto, el de 'proactividad'. Abajo, el original inglés, y tres traducciones:

Versión inglesa	Versión francesa	Versión portuguesa	Versión española
However, relatively few learn proactively , taking initiatives to plan, structure and execute their own learning processes. Most learn reactively, following the instructions and carrying out the activities prescribed for them by teachers and by textbooks.	Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels.	Todavia, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa , tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais.	Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas par ellos por los profesores y los manuales.

Yo subrayo: **podemos notar que otra vez, un elemento importante de innovación se pasó por alto en la versión española del Marco...** [sublinhado nosso] (Puren, 2014a: 116³⁰⁶),

razão pela qual, no âmbito do EL(C)E, se constata que

[I]os manuales comunicativos nunca prescindieron de los documentos auténticos y de las tareas de explicación o comentario de esos documentos propuestos como representativos de la lengua y cultura extranjeras. De la misma manera, en la didáctica del plurilingüismo [*vivir con los otros*] y en el enfoque orientado a la acción social [*actuar con los otros*], no se trata de abandonar ni el enfoque comunicativo [*encontrar al Otro*], ni la metodología activa [*informarse sobre el Otro*]. Un profesor competente es un profesional capaz de seleccionar, combinar y articular constantemente esas diferentes perspectivas metodológicas en función de la totalidad de los parámetros de su entorno de trabajo: finalidades y objetivos institucionales, intereses y necesidades de sus alumnos, objetivos de la secuencia didáctica, soportes utilizados, modalidades de trabajo, etc. (Puren, 2014a: 118).

³⁰⁶ No quadro, na coluna correspondente à *versión española*, na última frase do texto respetivo, onde se lê «(...) prescritas **par** ellos (...)», deve ler-se «(...) prescritas **para** ellos (...)» [sublinhados nossos].

É precisamente nesta ótica de orquestração de índole plurimetodológica, que deve ser alvo de atendimento no comumente designado *manual escolar* contemporâneo de *língua-cultura estrangeira* que se reclama dos princípios e das orientações do QECRL, que se inscrevem, numa perspetiva prototípica, os casos de configuração didactográfica da componente *cultura* que informam o projeto de *(proto-)intervenção* da investigação didactológica objeto de reportação nesta terceira e última secção deste capítulo do presente RE.

Contudo, antes de proceder à reportação desses casos de configuração didactográfica – de índole prototípica – da componente *cultura* executados pela Professora Estagiária por referência ao quadro potencial da sua prática de ensino supervisionada, impõe-se indicar que nas dimensões tanto extensiva como intensiva dessa sua prática de ensino, a Professora Estagiária não teve a oportunidade de proceder à conceção e à produção de uma *planificação (pedagógica)*³⁰⁷ e/ou de *planos de aula*³⁰⁸ correspondentes em sintonia com os referenciais científicos gerais e específicos apropriados para o efeito didático respetivo, na medida em que a prática de ensino supervisionada em causa não pôde deixar de dar cumprimento às prescrições indicadas pela prática de ensino de enquadramento e de supervisão pedagógico-didática respetiva, tendo a configuração correspondente assumido um carácter essencialmente experiencial, alicerçado em perceções fundamentalmente intuitivas de carácter profissional com prejuízo dos referenciais científicos e técnicos apropriados à situação educativa em causa. Confrontada com essa situação anómala em termos científicos, o plano da *intervenção pedagógica e didática* objeto de reportação no presente RE não pode abster-se de se inscrever quer no quadro da noção educacional de «[s]tratégie générale d’enseignement, élaborée par un

³⁰⁷ No âmbito deste RE, por *planificação* entende-se o «[p]rocessus décisionnel dans lequel des orientations et un plan d’action logique et ordonné, sont déterminés a priori en tenant compte des besoins, des objectifs, des personnes, des ressources et des opérations impliqués dans la réalisation ultérieures des buts», sendo ainda, por conseguinte, a «résultante du processus précédent» (Legendre, 1988 [1993: 996]); por conseguinte, importa indicar que, no quadro do domínio contemporâneo da Educação, a *planificação pedagógica* é o «[p]rocessus cyclique comprenant les trois phases suivantes: 1. définition et répartition des objectifs; 2. élaboration et organisation des différents éléments de la situation pédagogique; 3. élaboration et prévision des moyens pour évaluer: a) les élèves soit en cours d’apprentissage, soit au terme d’une séquence importante d’apprentissage ou d’un programme d’études, et b) le degré d’harmonie des différents éléments de la situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 997]).

³⁰⁸ Tendo em consideração que a *planificação pedagógica* considera três níveis, isto é, «1. élaboration des programmes d’études du ministère de l’Éducation; 2. programmation à un palier intermédiaire (commission scolaire ou école); 3. élaboration du plan d’étude au niveau de la classe» (Legendre, 1988 [1993: 997]), importa referir que, no terceiro nível, o *plano de aula* é a «[p]résentation d’un cours pouvant comprendre, entre autres, le sigle et le titre, l’objectif général, une dissection de contenu, une taxonomie d’habiletés, un tableau de spécification, l’énoncé des objectifs spécifiques, des indications d’ordre méthodologique, des activités d’apprentissage, une bibliographie, les modalités de participation au cours ainsi que celles de l’évaluation des apprentissages» (Legendre, 1988 [1993: 994]).

professeur, conformément à un sommaire de cours et en fonction d'une situation pédagogique particulière» (Legendre, 1988 [1993: 994]), quer a uma *taxonomia do domínio cognitivo* (Legendre, 1988 [1993: 1184]), ou seja, um «[e]nsemble hiérarchisé des objectifs concernant d'une part, l'acquisition des connaissances et, d'autre part, l'acquisition des habiletés et des capacités intellectuelles qui permettent l'utilisation de ces connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 1316]).

Pelo facto de a prática de ensino de enquadramento e supervisão pedagógico-didática não ter proporcionado à prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária um referencial taxonómico em concreto, emergiu a necessidade de conceber a execução de uma *intervenção pedagógica e didática* de carácter prototípica suficientemente sustentada na vertente taxonómica no plano educacional. Essa situação conduziu a Professora Estagiária, de acordo com os princípios de orientação inscritos no documento programático respetivo (ME, 2009), mormente os que apontam – embora de modo mais implícito do que implícito – para a relevância de *processos* e *estratégias* de carácter *metacognitivos* apropriados ao ensino-aprendizagem alvo (ME, 2007), se bem que o referido documento programático não forneça indicações claras e precisas sobre a componente taxonómica que pode ou deve ser convocada, a recorrer aos paradigmas cognitivista³⁰⁹ e construtivista³¹⁰ do conhecimento, mais especificamente o comumente designado *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983), modelo esse que, por um lado, «vise des fins opérationnelles car il s'agit avant tout d'un **modèle générateur d'objectifs pédagogiques** qui devrait stimuler l'imagination des enseignants (...), leur permettre de transformer un contenu de matières en activités et en situations d'apprentissage» (D'Hainaut, 1983: 189) e, por outro lado, deve evidenciar, de entre as suas características fundamentais, o propósito de «fourn[ir] un cadre qui organise les rapports entre l'activité intellectuelle de l'élève et la matière sur laquelle elle s'exerce», devendo esse propósito, por referência às taxonomias educacionais anteriores, assentar no princípio de que «[l']insuffisance ou l'absence de prise en considération des interactions et des combinaisons entre les opérations

³⁰⁹ Como a «[t]héorie de la connaissance (...) conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions» (Legendre, 1988 [1993: 206]), o *cognitivismo* distingue-se do *behaviorismo*, uma vez que este último «rejette l'intervention de la conscience» (Legendre, 1988 [1993: 207]).

³¹⁰ Na perspetiva epistemológica do *cognitivismo* contemporâneo, entende-se que o termo *construtivismo* suporta e veicula a noção de que «l'activité cognitive de l'[apprenant] est maximisée par la nécessité de construire et de modéliser les connaissances, donc de mettre en œuvre les métaconnaissances» (Legendre, 1988 [1993: 63]), entendimento esse que implica sublinhar que estas últimas «port[ent] sur l'utilisation d'autres connaissances et permett[ent] à un système intelligent de découvrir de nouvelles connaissances» (Legendre, 1988 [1993: 837]).

cognitives et la matière est sans doute un des défauts fondamentaux des taxonomies précédentes»³¹¹, porquanto «[l]es taxonomies antérieures considéraient séparément et indépendamment les domaines cognitif, affectif, sensoriel et moteur alors que personne n’ignore l’étroite interdépendance qui les unit», perspectiva fundamental essa que implica que «[ce] modèle (...) envisage un objectif pédagogique comme un complexe où chacun des domaines est plus ou moins représenté et inclut dans la taxonomie les opérations cognitives portant sur des situations relevant aussi des autres domaines» (D’Hainaut, 1983: 191). Tendo em consideração o quadro epistemológico indicado, é incontornável considerar que esse modelo taxonómico «intègre le processus de communication dans l’acte intellectuel élémentaire», na medida em que insiste em fazer «intervenir les sources d’information de manière déterminante dans le processus», ótica essa «[qui] fait bien apparaître la place de la communication dans l’acte pédagogique et montre bien que celui-ci, s’il comprend généralement un processus de communication, ne se réduit pas à celui-ci» (D’Hainaut, 1983: 192-193). No quadro dessa visão de ordem epistemológica, o denominado *ato intelectual* é, por conseguinte, a «[a]ctivité qui comporte une opération élémentaire de l’intelligence, un objet sur lequel elle s’exerce et un produit auquel elle aboutit» (D’Hainaut, 1983: 469), sendo que esse produto resulta de uma *operação cognitiva*, ou seja, o «[p]rocessus mental par lequel une personne obtient un produit à partir de son propre répertoire cognitif»³¹² (D’Hainaut, 1993: 479). Considerar essa perspectiva epistemológica implica que, no âmbito de um *ato intelectual completo*, o processo de comunicação deve funcionar «comme un **conducteur** de l’information qui mène à la réalisation de l’opération cognitive ou à la délivrance de son produit ou encore à la mise en mémoire des situations et des résultats», assim como «un **filtre** ou (...) un **écran** entre les objets ou les produits et le traitement cognitif», porquanto «l’élève reçoit un message qui décrit, définit ou précise l’objet de

³¹¹ De acordo com as palavras do seu autor, o *modelo taxonómico dos atos intelectuais* deve ser entendido como «l’héritier des travaux de Bloom (1956 [BLOOM, Benjamin Samuel *et al.* (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay]), de Guilford (1959 [GUILFORD, Joy Paul (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479]) et de Gagné (1965 [GAGNÉ, Robert Mills (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston]) (...) et tente de dépasser ces tentatives par une explication plus générale et plus opérationnelle qui intègre les avantages des premières taxonomies et comble certaines de leurs insuffisances» (D’Hainaut, 1983: 189).

³¹² O autor do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* refere de modo reforçado que «[l]e terme ‘opération’ est réservé aux processus qui peuvent être strictement définis à partir de l’objet, du produit et des rapports de ceux-ci avec ce qui a été appris» (D’Hainaut, 1983: 479), perspectiva segundo a qual a *démarche intellectuelle* é o «[p]rocessus mental au cours duquel une personne partant d’une situation donnée aboutit à une nouvelle situation ou à un produit ou un résultat qu’elle attendait ou qu’on réclamait d’elle», razão pela qual «[e]lle se situe au niveau des buts tandis que l’opération cognitive se situe au niveau des objectifs» (D’Hainaut, 1983: 474).

l'opération cognitive et émet un autre message qui représente ou circonscrit le produit de cette opération» (D'Hainaut, 1983: 197) (Figura 16³¹³).

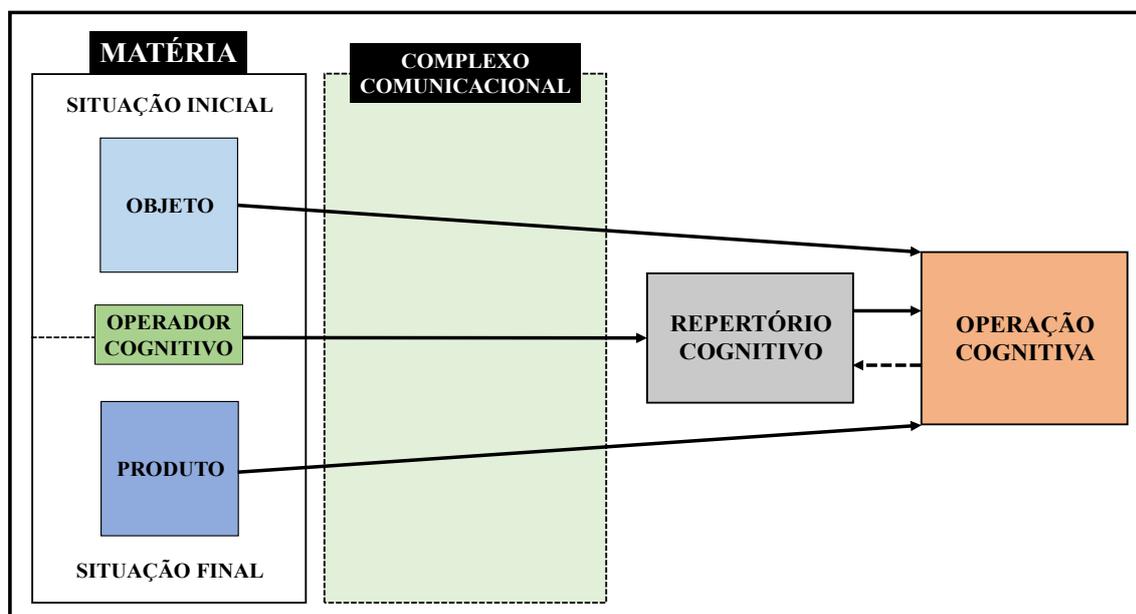


Figura 16 – *Ato intelectual completo* (D'Hainaut, 1983) – Adaptação (Silva & Silva e Silva, 1985 [2012])

No âmbito das representações sistémicas do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983), o recurso aos termos *comunicação* e *processo de comunicação* correspondem à conjugação da noção de carácter pedagógico respetiva, isto é, a «[r]elation bidirectionnelle entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 216]) e à noção de *comunicar* – que se inscreve no quadro da *tipologia transdisciplinar das démarches intelectuais*, ou seja, a tipologia «fais[ant] référence à des opérations mentales qu'il est malaisé sinon impossible de définir de manière intrinsèque par des critères d'observation mais qui sont généralement susceptibles, **dans des situations précises**, d'être analysées en opérations cognitives simples» (D'Hainaut, 1983: 114). Esta última noção representa de modo verbal sintético «[la] relation fondamentale entre un individu ou un groupe d'individus et les autres» e «comporte deux volets bien connus: (...) la réception des messages d'une part [et] (...) leur émission d'autre part» (D'Hainaut, 1983: 115). No quadro do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983), o termo *comunicação* é objeto de substituição pelo termo *complexo comunicacional*, uma vez que a conceção de *comunicação educacional* do autor do modelo taxonómico em causa se verifica

³¹³ A representação, sob a forma da presente figura, do *ato intelectual completo*, verificou-se no ano escolar de 2011/2012, no âmbito da Unidade Curricular de Didática do Português I do Curso de Mestrado, é da autoria do Doutor Jacques da Silva e da Doutora Marlène da Silva e Silva, docentes responsáveis pela lecionação dessa componente curricular, sendo que a reprodução dessa figura no presente RE decorre da autorização expressa correspondente dos seus autores.

no quadro da investigação respetiva, sendo o domínio de referência essencial correspondente o domínio da Tecnologia Educativa, se bem que o referido autor, no quadro do processo da sua emergência, tenha decidido optar pelos termos *comunicación* e *comunicar* por motivos de ordem mais pragmática do que programática. Numa perspetiva complementar, o recurso ao termo *complejo comunicacional* contribui para o reforço de ordem educacional da complexidade nocional contemporânea do termo *comunicación*, que o referido autor do modelo taxonómico em causa explicita, no início da década de 80 do século passado, do modo seguinte: por um lado, «[o]n peut distinguer différents niveaux dans la communication selon la complexité et la rigueur du code mis en œuvre», ou seja, «[c]ommunication : – élémentaire non structurée (signes isolés), – structuré simple (code rigoureux, phrases courtes et isolées), – herméneutique (code large et sens second)» e, por outro lado, «[o]n peut (...) subdiviser l'activité de communication selon le canal ou le système de codage qu'elle utilise» e «recevoir et émettre des messages par (...) la parole, l'écriture, le geste, le graphique, l'image, le mouvement, la sculpture, la musique», sendo de sublinhar que «le niveau de complexité et de généralité du contenu de la communication est aussi une variable dans cette démarche intellectuelle», ótica essa segundo a qual «[o]n peut ainsi communiquer des particuliers (des faits par exemple), des classes (des idées), des relations, des opérateurs et des structures» e «en prenant le terme 'communication' dans un sens très large, on peut distinguer différents 'niveaux' de communication» (D'Hainaut, 1983: 116)³¹⁴.

Relativamente às componentes básicas de um *objetivo operacional completo*³¹⁵ do denominado *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983) e atendendo ao facto de que quer a natureza, quer a especificidade da matéria disciplinar objeto da *intervenção pedagógica e didática* produzida no quadro da prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, procedeu-se – sempre numa perspetiva tanto prototípica como potencial – à conceção, assim como à construção e, conseqüentemente, à produção de um conjunto de *objetivos de aprendizagem*³¹⁶, sendo estes últimos alvo de uma apresentação de carácter sintética que, por

³¹⁴ A conceção global deste *modelo de comunicação* «qui intègre ces différentes variables dans une structure taxonomique opérationnelle» (D'Hainaut, 1983: 116) é alvo de explicitação mais detalhada no documento original (v. D'Hainaut, 1983: 263-265).

³¹⁵ Numa perspetiva geral, no plano didático do ensino das línguas (Dalgalian, Lieutaud & Weiss, 1981), entende-se que as componentes *verbo de ação*, *objeto* e *produto* são suficientes para permitir que um objetivo possa ser caracterizado como *operacional*, se bem que um *objetivo operacional completo* tenha de reunir um conjunto mais alargado e complexo de componentes (D'Hainaut, 1983: 302-304).

³¹⁶ No plano didático, considera-se que o *objetivo de aprendizagem* é o «[o]bjectif qui précise les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet pendant ou suite à une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 911]). No quadro deste RE, designadamente nesta secção do documento, não se apresenta, de modo formal do ponto de vista taxonómico, qualquer *objetivo de ensino* – isto é, o

motivos de economia textual, não assegura à inclusão da indicação dos *objetivos transitórios*³¹⁷ correspondentes, uma vez que, no âmbito do presente RE, a prioridade investigativa é concedida, nos planos didactológico e didático, às dimensões estruturantes – e não às dimensões de índole mais instrumental que se inscrevem, em termos subsidiários, no plano metodológico propriamente dito – da investigação-ação objeto de reportação no presente RE (Quadro 24).

Quadro 24 – Projeto de (proto-)intervenção didactológica – Objetivos gerais e específicos

OBJETIVOS	
GERAIS	ESPECÍFICOS
<p>Incluir, no plano didactográfico e numa ótica sistémica de carácter proto-operatório de (componentes de índole unitária de) um projeto prototípico de manual escolar de EL(C)E, documentos e/ou práticas de ensino e/ou aprendizagem (mais) aproximados à perspetiva didáctica de <i>associação-integração</i> dos objetos <i>língua e cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar documentos e/ou práticas de carácter didactográfico suscetíveis de se inscreverem, numa ótica de ordem proto-operatória, num projeto prototípico de manual escolar de EL(C)E, cujas dimensões de ensino e/ou aprendizagem sejam (mais) aproximadas à perspetiva didáctica de <i>associação-integração</i> dos objetos <i>língua e cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar documentos e/ou práticas de carácter didactográfico suscetíveis de se inscreverem, numa ótica sistémica de ordem proto-operatória, num projeto prototípico de manual escolar de EL(C)E, cujas dimensões de ensino e/ou aprendizagem sejam (mais) aproximadas à perspetiva didáctica de <i>associação-integração</i> dos objetos <i>língua e cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i> ▪ Construir componentes de índole unitária de inclusão dos documentos e/ou das práticas de carácter didactográfico selecionados suscetíveis de se inscreverem, numa ótica sistémica de ordem proto-operatória, num projeto prototípico de manual escolar de EL(C)E, cujas dimensões de ensino e/ou aprendizagem sejam (mais) aproximadas à perspetiva didáctica de <i>associação-integração</i> dos objetos <i>língua e cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>
<p>Examinar, numa ótica de carácter prospetivo, a relevância didactográfica e proto-operatória de índole sistémica, dos documentos e/ou das práticas(-tipo) de ensino e/ou aprendizagem, avançados na etapa de (proto-)intervenção didactológica anterior, (das componentes de índole unitária) do projeto prototípico de manual escolar de EL(C)E suscetíveis de favorecer uma (maior) aproximação desses registos didactográficos(-tipo) à perspetiva didáctica de <i>associação-integração</i> dos objetos <i>língua e cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evidenciar o nível de relevância proto-operatória de carácter sistémico dos documentos e/ou das práticas de ordem didactográfica selecionadas e edificadas em configurações componenciais de índole unitária suscetíveis de se inscreverem no projeto prototípico de manual escolar de EL(C)E e favorecer uma (maior) aproximação desses registos didactográficos(-tipo) à perspetiva didáctica de <i>associação-integração</i> dos objetos <i>língua e cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i> ▪ Determinar a pertinência do nível de relevância proto-operatória de carácter sistémico dos documentos e/ou das práticas de ordem didactográfica selecionadas e edificadas em configurações componenciais de índole unitária suscetíveis de se inscreverem no projeto prototípico de manual escolar de EL(C)E e favorecer uma (maior) aproximação desses registos didactográficos(-tipo) à perspetiva didáctica de <i>associação-integração</i> dos objetos <i>língua e cultura</i> por referência ao conceito didactológico de <i>língua-cultura</i>

«[o]bjectif qui énonce les intentions pédagogiques de l'agent en regard des contenus à présenter et des habiletés à développer ainsi que la stratégie pédagogique à adopter» (Legendre, 1988 [1993: 911]) –, na medida em que tanto a substância como o sentido dos *objetivos de ensino* da *intervenção pedagógica e didáctica* em causa são objeto de apresentação verbal extensiva e intensiva, mormente em termos declarativos e procedurais, nas secções 3.2. e 3.3., respetivamente, do presente capítulo deste RE, porquanto essas secções correspondem às fases de *concretualização-teorização* e (proto-)intervenção da investigação didactológica executada pela Professora Estagiária, na sua qualidade de Agente-Professora da situação educativa no quadro da qual se verificaram a conceção e a produção da abordagem didactográfica, enquanto projeto didático de índole prototípica. No quadro da categoria taxonómica denominada *objetivo de aprendizagem*, são objeto de indicação, nesta secção do presente RE, o *objetivo geral* – isto é, o «[o]bjectif éducationnel qui chapeaute et sert de guide à la formulation d'un ensemble d'objectifs de contenu et d'habileté dans une matière ou un ensemble de matières scolaires à l'intention d'un groupe particulier de sujets» (Legendre, 1988 [1993: 916]) – e dos *objetivos específicos* – ou seja, os «[o]bjectif[s] faisant la jonction d'un contenu et d'une habileté, et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 928]) – da situação educativa de referência da investigação didactológica em causa.

³¹⁷ No plano didático, por *objetivo transitório* entende-se o «[o]bjectif de contenu ou d'habileté dont l'utilité est d'être un jalon nécessaire sur le chemin conduisant à un objectif final» (Legendre, 1988 [1993: 929]); nesse sentido, o *objetivo transitório* é um *objetivo constitutivo*, isto é, um «[s]ous-objectif qui représente un des éléments formant un objectif thématique» (Legendre, 1988 [1993: 911]).

Tendo em consideração que o conjunto de objetivos acima indicado se inscreve no quadro do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983), impõe-se referir que os dois objetivos gerais e os objetivos específicos correspondentes se posicionam no âmbito de operações cognitivas diferentes em termos quer de essência, quer de complexidade. O primeiro objetivo geral³¹⁸, cujo enunciado indica de modo explícito que o propósito em causa é o de realizar a inclusão, tanto no plano didactográfico como numa ótica sistémica de carácter proto-operatório de (componentes de índole unitária de) um projeto prototípico de *manual escolar* de EL(C)E, devendo esses documentos e/ou práticas de ensino e/ou aprendizagem aproximarem-se tanto quanto possível da perspetiva didáctica de *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura* por referência específica ao conceito didactológico de *língua-cultura*, implica, em função do quadro da situação contextual específico respetivo, a execução de um processo intelectual denominado *resolução de problema*, isto é, a «[o]pération cognitive complexe dans laquelle au moins un des éléments suivants est nouveau pour la personne qui doit résoudre le problème: – la classe de la situation initiale; – le processus de résolution; – la classe de la situation finale» (D'Hainaut, 1983: 481), porquanto, no quadro do processo de ensino alvo, a Professora Estagiária da situação educativa de referência do presente estudo não procedeu anteriormente, designadamente em relação ao problema em causa, a qualquer

activité cognitive qui consiste à fournir un produit à partir d'un objet ou d'une situation lorsqu'une des conditions suivantes est réalisée : (1.1) l'objet (ou la situation) et la classe à laquelle il appartient n'ont pas été rencontrés antérieurement (...); (1.2) l'obtention du produit exige l'application d'une combinaison non apprise de règles ou de principes appris ou non appris; (1.3) le produit et la classe à laquelle il appartient n'ont pas été rencontrés antérieurement (D'Hainaut, 1983: 230),

ou seja, «ce qui caractérise la résolution de problème est donc la nouveauté, pour le sujet³¹⁹, de la situation, du processus à appliquer ou du produit à obtenir» (D'Hainaut,

³¹⁸ Tendo em consideração o propósito central da fase de (proto-)intervenção da investigação didactológica em causa, procede-se aqui apenas à caracterização taxonómica dos objetivos gerais do projeto investigativo alvo, porquanto estes últimos permitem identificar e classificar o carácter estruturante do referido projeto de investigação no plano dos *atos intelectuais* convocados, até porque os objetivos específicos respetivos assumem um carácter subsidiário, uma vez que a caracterização destes últimos objetivos se posiciona num plano taxonómico (mais de tipo) auxiliar por referência à relevância estratégica dos *atos intelectuais* evidenciados pelos referidos objetivos gerais.

³¹⁹ Pelo facto de o projeto de (proto-)intervenção didactológica aqui em causa assentar numa situação educativa, cuja dimensão complexa de ensino-aprendizagem corresponde tanto a um processo como ao resultado respetivo de uma ação que se aproxima de modo primaz de um situação de *autodidatismo* – isto é, o «[f]ait de s'instruire soi-même, d'apprendre un art, une science, une profession, un métier ou une technique sans l'aide d'une formateur, d'un instructeur ou d'un professeur» (Legendre, 1988 [1993: 117]) –, à Professora Estagiária, autora do presente RE, deve ser atribuído, sempre no quadro de conceção e execução do referido projeto de (proto-)intervenção, o estatuto didactológico de *sujeto*; sem prejuízo do exposto, mas tendo em consideração que a investigação objeto de reportagem no presente RE é alvo de

1983: 230), perspectiva essa que considera que «[d]u point de vue de l'activité mentale, cette nouveauté exige un transfert et/ou une reconstruction d'un processus de solution qui constituent l'essence de l'activité de résolution de problème» (D'Hainaut, 1983: 481). Relativamente ao segundo objetivo geral, cujo enunciado refere de modo explícito que o propósito em causa é o de proceder à examinação de índole avaliativa não apenas da inclusão, mas também da pertinência, numa ótica de carácter prospetivo, da relevância, tanto didactográfica como proto-operatória de índole sistémica, dos documentos e/ou das práticas tipo de ensino e/ou aprendizagem recolhidos no quadro da etapa anterior da fase de (proto-)intervenção didactológica, mormente no plano (das componentes de índole unitária) do projeto prototípico de *manual escolar* de EL(C)E suscetíveis de permitir uma (maior) aproximação desses registos didactográficos(-tipo) à perspectiva didática de *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura* por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, implica, atendendo ao quadro da situação contextual específico respetivo, a realização de um processo intelectual denominado *exploração*, isto é, a «[o]pération cognitive [qui] consiste à extraire d'une situation, un élément, un contenu ou une information déterminée» (D'Hainaut, 1983: 220), sendo que, no quadro do processo de ensino-aprendizagem alvo, essa operação cognitiva pode ser objeto de uma maior delimitação quer conceitual, quer terminológica, porquanto «[l'] objet est (...) un ensemble, généralement une structure, dans lequel se trouve la chose cherchée» (D'Hainaut, 1983: 220), ou seja, no caso aqui em causa, a existência de registos didactográficos(-tipo) suscetíveis de favorecer a inclusão da componente *cultura* convocada nos planos declarativo e procedural da conceção didactológica do objeto *língua-cultura*, situação essa que se inscreve em termos mais específicos numa *exploração do real*, isto é, «[l'] opération cognitive qui consiste à extraire d'un objet réellement présent (...), des éléments ou des informations qui répondent à des critères ou des conditions précises dans la situation de départ» (D'Hainaut, 1983: 474), sendo ainda incontornável distinguir nesta categoria taxonómica «deux types d'exploration du réel», isto é, «l'exploration extractive dans laquelle le produit à extraire de l'objet (...) s'y trouve de manière explicite» e «l'exploration inférentielle dans laquelle le produit à extraire ne se trouve pas explicitement dans la situation mais doit en être inféré» (D'Hainaut, 1983: 474-475)³²⁰, modalidades de *exploração* essas que, por assentarem em processos de extração de informações

supervisão científica por um docente-investigador doutorado, a situação de *autodidatismo* acima referida inscreve-se de certo modo no âmbito do conceito de *autoeducação*, ou seja, a «[a]ctivité éducative qui est essentiellement le fait du sujet, les éducateurs ayant pour rôle principal [sinon presque exclusif] de procurer à celui-ci un milieu favorable à cette activité» (Legendre, 1988 [1993: 118]).

³²⁰ No quadro do modelo taxonómico convocado, nesta componente da fase de (proto-)intervenção do projeto de investigação didactológica em causa, verifica-se – como se encontra indicado e explicitado mais adiante no corpo do texto desta secção do presente capítulo deste RE – que enquanto determinados

de um objeto, não dispensam o recurso subsidiário à operação cognitiva designada pelo termo *concretização*, isto é, em função dos referenciais do modelo taxonómico acima indicado, «l'identification d'un objet par rapport à une classe» (D'Hainaut, 1983: 473), razão pela qual essa operação cognitiva «consiste à assembler sous une même étiquette (...) des objets différents appartenant à une même classe et suscitant de ce fait une réaction cognitive commune» (D'Hainaut, 1983: 209)³²¹.

Apresentado e explicitado o modelo taxonómico de sustentação dos atos intelectuais fundamentais do projeto de (*proto-*)*intervenção* da investigação didactológica objeto de reportação nesta terceira e última secção deste capítulo do presente RE, procedeu-se a seguir à indicação da dimensão operacional do referido projeto. Com o propósito de objetivar – tanto quanto possível – a intervenção didactográfica em causa, o modelo didático de validação empírica da inter-relação das componentes da *competência cultural* (Puren, 2011b)³²² foi objeto de uma reconfiguração palimpséstica³²³ adaptada à dimensão invariante geral da situação educativa de referência da investigação didactológica inscrita no presente estudo, de modo a poder assumir um papel instrumental no quadro da abordagem

registos didactográficos apresentam *per se* e de modo explícito as características-alvo, outros registos didactográficos exigem que essas características-alvo sejam objeto de um descobrimento, na medida em que estas últimas características se encontram implícitas na situação correspondente, sendo que esses dois tipos de características se inscrevem nas modalidades de *exploração extrativa* e *exploração inferencial*, respetivamente, do modo de *exploração do real*.

³²¹ No quadro do modelo taxonómico convocado, impõe-se referir que no âmbito do *ato intelectual completo* «[l'] objet et le produit ne suffisent (...) pas à déterminer la nature de l'opération cognitive : le contenu de l'apprentissage antérieur en est une composante essentielle», uma vez que se impõe verificar se as propriedades do conteúdo de aprendizagem foram «appries antérieurement et l'activité consiste en une simple reproduction d'une liste de propriétés» ou «n'ont pas été appries mais [le sujet] les déduit à l'aide d'un raisonnement», constatação essa que permite considerar a relevância quer essencial, quer operatória do princípio de que «la même question peut réclamer des opérations cognitives qui vont du niveau le plus bas (reproduction) au niveau le plus élevé (résolution de problèmes)», porquanto «un seul verbe ne suffit pas à préciser la nature de l'activité cognitive» (D'Hainaut, 1983: 201); a título de exemplo pode ser apresentado o caso seguinte: «le verbe 'identifier' n'implique pas du tout la même activité cognitive lorsqu'il s'agit d'identifier un particulier par rapport à lui-même après perception ou apprentissage (...), ce qui constitue une activité de reproduction ou bien lorsqu'il faut identifier un particulier par rapport à une classe (...) ou encore lorsqu'il s'agit d'aboutir à une identification par un processus algorithmique (...) qui est une application (...) ou enfin lorsqu'il faut identifier par application d'une combinaison non apprise d'opérations) : il s'agit alors d'une résolution de problème» (D'Hainaut, 1983: 473). No âmbito da Educação, o *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D'Hainaut, 1983) – comumente denominado *Taxonomia (de) D'Hainaut* –, considera a existência de «huit opérations cognitives parmi lesquelles cinq sont élémentaires : la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration, la mobilisation», sendo que «[à] ces cinq opérations cognitives élémentaires, [on en ajoute] deux qui en sont des combinaisons ou des cas particuliers, mais qui ont une importance et une place particulière dans l'acte intellectuel : la réception et l'émission d'un message» e, por fim, a *resolução de problemas*, enquanto operação cognitiva «résultante de combinaisons d'activités simples» (D'Hainaut, 1983 : 202).

³²² V., supra, p. 48, Figura 6.

³²³ No quadro lexiculturológico, um *palimpsesto verbo-cultural* é «tout signe linguistique (...) rappelant l'effet d'un écho à la fois sémantiquement et pragmatiquement amplifié et détourné» (Silva e Silva & Ferrão Tavares, 2007: 219-220) do signo linguístico primeiro, procedimento esse que produz um efeito de ressonância verbocultural.

investigativa eleita no âmbito do estudo de caso alvo (Figura 17).

Para ser (linguístico-)culturalmente competente no quadro de um <i>agir de aprendizagem</i> enquanto <i>agir social</i> – efetivo ou potencial – em EL(C)E, o sujeito(-aprendente) da situação educativa, usuário nativo da (língua-)cultura portuguesa, na sua qualidade de <i>ator social</i> ,	
	Componentes da competência cultural
não pode deixar de...	
<i>criar uma cocultura de ação comum com as pessoas com quem interage</i>	cocultural
mas também de...	
<i>acordar com as pessoas com quem interage atitudes e comportamentos aceitáveis para todos</i>	pluricultural
sendo, para esse efeito global, muito útil...	
<i>ser capaz de distanciar-se da sua própria cultura e estar atento às incompreensões e interpretações erróneas sempre possíveis entre pessoas de culturas diferentes</i>	intercultural
bem como...	
<i>possuir bons conhecimentos da(s) cultura(s) dos outros</i>	metacultural
e...	
<i>partilhar valores gerais para lá de valores específicos do meio da ação comum</i>	transcultural

Figura 17 – Modelo didático de validação empírica da *competência cultural* (Puren, 2011b) – Reconfiguração palimpsestica

Mais concretamente, designadamente numa perspetiva de inclusão na conceção didactológica de *língua-cultura*, o propósito de *ser culturalmente competente*, inscrito no texto primeiro do referido modelo didático de validação empírica da *competência cultural*, é objeto de uma reconfiguração conceitual, adotando para o efeito a formulação *ser (linguístico-)culturalmente competente*, uma vez que os sujeitos-aprendentes de EL(C)E do nível de referência da situação educativa convocada têm de desenvolver atividades cuja dimensão verbal propriamente dita deve ser executada de modo senão exclusivo, pelo menos de modo primaz em espanhol, embora a referida reconfiguração conceitual seja objeto de uma abordagem de carácter transitório – razão pela qual se verifica o registo de parêntesis –, na medida em que o conceito didactológico de *língua-cultura* se encontra ainda em processo de afirmação, tanto extensiva como intensiva, no domínio didático correspondente. Mais, no sentido de conferir maior precisão didactológica ao texto primeiro do modelo didático de validação empírica da *competência cultural*, incluem-se no texto reconfigurado correspondente os termos complexos *agir de aprendizagem* e *agir social*, de modo a permitir que essas duas conceções acionais possam ser entendidas de acordo com a visão inscrita no QECRL, ou seja, o *domínio educacional (stricto sensu)* é um *domínio social (lato sensu)*, conceção essa que permite considerar o *agir de*

aprendizagem como um *agir social* com componentes e interações sociais específicas, mas cujos dados podem ser objeto de utilização em domínios outros (QECRL, 2001: 75-79³²⁴ / MCERL, 2002: 48-50 e 52-53³²⁵), razão global pela qual o *agir de aprendizagem* é um *agir social* efetivo no *domínio educacional*, o qual pode ou não assumir um carácter de *agir social* efetivo noutros domínios, sendo por esse facto igualmente um *agir social* potencial, uma vez que, para um determinado sujeito-aprendente, dados inscritos no seu *agir de aprendizagem* ou dele decorrentes podem ou não (vir a) ser utilizados por esse sujeito-aprendente em domínios outros nos quais a sua ação pode ser um *agir social* não coincidente, no espaço e no tempo, com esse seu *agir de aprendizagem*. Tendo em consideração a situação educativa de referência da abordagem (proto-)interventiva de ordem didactológica em causa, esta última considera que a figura de sujeito-aprendente corresponde a de um usuário da (língua-)cultura portuguesa enquanto (língua-)cultura dita materna em contexto endolíngue – assumindo, por conseguinte, o EL(C)E o estatuto de (língua-)cultura estrangeira em contexto exolíngue –, perspectiva essa que institui essa figura como a de um *ator social* concordante com a conceção que lhe é conferida pelo QECRL, conceção essa que, por sua vez, permite considerar que, por um lado, no quadro da situação educativa de referência acima indicado, o sujeito-aprendente é um *ator social* com o estatuto de *aluno no domínio educacional* e, por conseguinte, tanto o seu *agir de aprendizagem* como o seu *agir social* são então homólogos, na medida em que esses dois tipos de ação adotam um carácter de efetividade nos planos da *ação de aprendizagem* (*stricto sensu*) e da *ação social* (*lato sensu*), e, por outro lado, o *agir de aprendizagem* propriamente dito assume de modo acrescido um carácter de potencialidade, pelo facto de os dados nele inscritos ou dele decorrentes poderem (vir a) ser convocados quer pelo *domínio educacional*, desde que em situações de aprendizagem distintas da situação da sua emergência primeira, quer por domínios outros.

Tendo por referência indicativa a Unidade 2 do MEE3-MEIII, unidade temática essa intitulada «España y Portugal: tan cerca y tan lejos», cujas informações linguísticas e culturais, bem como as configurações de ordem didáctica correspondentes são objeto tanto de apresentação – mais seletiva do que exaustiva – como de observações de índole didactológica no texto do presente RE³²⁶, procede-se a seguir quer à apresentação de recursos documentais tipo, quer à indicação de atividades didáticas tipo suscetíveis de serem associadas

³²⁴ V. secção 4.1, subsecções 4.1.1., 4.1.2. e Quadro 5 do documento.

³²⁵ V. secção 4.1, subsecções 4.1.1., 4.1.2. e *Cuadro 5* do documento.

³²⁶ V., supra, pp. 106-119, secção 3.1. do presente capítulo deste RE.

associadas a esses recursos documentais, sendo relevante sublinhar o facto de as referidas apresentação e indicação assumirem um carácter didactológico prototípico prioritariamente centrado na componente *cultura* da disciplina de *Espanhol* no quadro do sistema educativo português contemporâneo³²⁷, o que determina que a aprendizagem do EL(C)E em causa se verifica num contexto exolingue específico, contexto esse que, em relação à situação educativa de referência da investigação alvo, apresenta um carácter transfronteiriço.

De modo a corresponder à *perspetiva acional* da utilização da (língua-)cultura pelo *aprendente/utilizador*³²⁸,

³²⁷ Importa reiterar que o propósito da abordagem prototípica a seguir apresentada não é o de conceber e produzir uma *unidade didatográfica* de substituição – parcelar ou integral – da Unidade 2 do MEE3-MEIII, mas antes de propor um conjunto de referenciais declarativos e procedurais suscetíveis de corresponder – tanto quanto possível – à conceção didactológica de *competência cultural* de índole (co)acional (QECRL, 2001, Puren, 2011b).

³²⁸ Impõe-se referir que a problemática da *utilização da língua*, que é o objeto central do capítulo quarto do QECRL, se encontra condicionada quer pelo título, quer pelo texto de introdução do capítulo respetivo; a versão original em língua francesa apresenta o título «L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur» (QECRL, 2001: 39), enquanto a versão original em língua inglesa e as versões portuguesa e espanhola (estas últimas enquanto traduções do documento original em língua inglesa) apresentam os títulos «Language use and the language user/learner» (CEFRL, 2001: 43), «O uso da língua e o utilizador/aprendente» (QECRL, 2001: 73) e «El uso de la lengua y el usuario o alumno» (MCERL, 2002: 47), respetivamente, ou seja, as versões nestas três últimas línguas posicionam o *utilizador* e o *aprendente* em primeiro e segundo lugares, respetivamente, ao passo que a versão em língua francesa institui o posicionamento inverso, sendo de sublinhar que a versão em língua espanhola estabelece uma distinção estatutária de tipo radical entre os conceitos de *usuario* e *alumno* pelo facto de intercalar entre estes dois termos a *conjunción disyuntiva* 'o' – que «[d]enota diferencia, separación o alternativa entre dos o más personas, cosas o ideas» (v. <http://dle.rae.es/?id=QlqTEX0|Qlr66uc|Qltkqeu>) –, contrariamente às versões nas outras três línguas, porquanto estas últimas optam pela interposição do sinal gráfico designado *barra* (/) que, embora tenha igualmente uma função disjuntiva na perspetiva linguística, assume em termos banalizados um valor de indistinção senão estatutária, pelo menos funcional, indiferenciação essa que corresponde à visão do QECRL, uma vez que este documento considera a dimensão de *aprendizagem da língua* como uma das diversas dimensões específicas da dimensão geral denominada *utilização da língua*, sendo que essa conceção se encontra registada de modo explícito nas quatro versões idiomáticas do documento, designadamente no texto de índole definatória da *perspetiva acional*: «L'usage d'une langue, y compris son apprentissage (...)» (CECRL, 2001: 15), «Language use, embracing language learning (...)» (CEFRL, 2001: 9), «O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem (...)» (QECRL, 2001: 29) e «El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– (...)» (MCERL, 2002: 9); a partir dos textos de introdução, pelo facto de os mesmos registarem de modo explícito que «[e]n conformité avec l'approche actionnelle retenue, on part du principe que l'**apprenant** de langue est en train de devenir un **usager** de la langue de sorte que les mêmes catégories pourront s'appliquer aux deux» (CECRL, 2001: 40), «[i]n accordance with the action-oriented approach taken, it is assumed that the language learner is in the process of becoming a language user, so that the same set of categories will apply» (CEFRL, 2001: 43), «[d]e acordo com a abordagem orientada para a acção adoptada, parte-se do princípio de que o aprendente da língua está em fase de se tornar um utilizador da língua, de modo que a ambos se pode aplicar o mesmo conjunto de categorias» (QECRL, 2001: 73) e «[d]e acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. E neste sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua» (MCERL, 2002: 47), é possível inferir que o *aprendente* é um *utilizador potencial* – isto é, um *utilizador em devir* – e não *efetivo* da língua alvo, embora as versões em língua francesa, língua inglesa e língua espanhola desse documento de referência afirmem que «[d]ans le **domaine éducationnel**, on peut utilement distinguer *les tâches* que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'**utilisateur** de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du **processus d'apprentissage**» (CECRL, 2001: 46), «[i]n the

[d]ans les différents domaines on distingue des **thèmes privilégiés** pour des actes de communication particuliers ; c'est autour d'eux que s'articulent le discours, la conversation, la réflexion ou la rédaction. On peut classer de différentes manières les catégories thématiques. Notre classement inductif en thèmes, sous thèmes et 'notions spécifiques' est celui du *Threshold Level 1990, Chapitre 7* (CECRL, 2001: 45)³²⁹,

opção essa que, atendendo à especificidade, senão mesmo à particularidade, da língua-cultura alvo da atenção da investigação objeto de reportação no presente RE, isto é, o EL(C)E, convoca a versão em língua espanhola do *Threshold Level 1990*, ou seja, *Un nivel umbral*³³⁰, cujos dados – mais de índole geral do que de carácter específico – referentes à temática «España y Portugal: tan cerca y tan lejos» são os seguintes³³¹:

educational domain it may be helpful to distinguish between the tasks which learners are equipped/required to tackle as language *users* and those in which they engage as part of the language *learning process* itself» (CEFR, 2001: 55) e «[e]n el ámbito educativo puede resultar útil distinguir entre las tareas en las que participan los alumnos como *usuarios* de la lengua y aquellas en que participan como parte del *proceso de aprendizaje* de la lengua» (MCERL, 2002: 58), respetivamente – enquanto a versão em língua portuguesa desse extrato, ou seja, «[n]o domínio educativo pode ser útil distinguir entre as tarefas para as quais os aprendentes estão preparados **ou** que lhes **serão exigidas** como *utilizadores* da língua e aquelas em que eles se envolvem como parte do *processo de aprendizagem* da língua [sublinhados nossos]» (QECRL, 2001: 87), não evidencia idêntica visão à registada nas versões correspondentes das restantes línguas, mormente em resultado da inclusão no texto em causa quer da conjunção *ou*, quer do verbo *exigir* no futuro do indicativo passivo, opções tradutivas essas que não suportam a ideia de que no *domínio educacional*, nomeadamente no quadro da aprendizagem de uma *língua estrangeira*, o *aprendente* pode ser considerado como um *utilizador efetivo* dessa mesma língua –, se bem que, no quadro da *perspetiva acional*, «[i]l s'agi[sse] maintenant de s'adresser à l' 'apprenant-usager' d'une langue», na medida em que «[c'] est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage ; ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le *CECR/L* nous invite à réfléchir mais à l'usage à travers des 'tâches qui ne sont pas seulement langagières», ou seja, o facto de «[d]emander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des 'tâches qui ne sont pas seulement langagières' impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien», razão pela qual «la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens», até porque «[s]i les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification» (Bourguignon, 2007: s.p.).

³²⁹ O facto de esta citação do QECRL ser um extrato da versão original em língua francesa desse documento de referência resulta da constatação de que o texto correspondente da versão original inglesa (CEFR, 2001: 51-52) e, conseqüentemente, os textos equivalentes das versões em língua portuguesa (QECRL, 2001: 83) e língua espanhola (MCERL, 2002: 55) – estes últimos enquanto traduções da versão em língua inglesa –, para lá de outras questões menores, não referirem nem o carácter *privilegiado* dos *temas*, nem o carácter *indutivo* da *classificação* dos referidos *temas*.

³³⁰ A versão em língua espanhola do *Threshold Level* (1990) verificou-se em 2007, sendo relevante para efeitos de referência e explicitação dessa versão reproduzir um extrato fundamental do texto do prefácio do autor – Peter Jan Slagter – dessa edição espanhola do documento: «yo no tuve más remedio que ponerme a hacer lo que se me pedía que era preparar un documento que fuera una versión lo más fiel posible del ejemplo inglés y que listara los elementos necesarios para aquellos alumnos que quisieran saber expresarse en castellano según el listado funcional y nocional del documento madre. No se me pedían críticas, ni revisiones, ni propuestas de enriquecimientos. Incluso se me prohibió tajantemente que añadiera funciones o nociones, incluso si podían justificarse en un plan curricular dirigido al mundo hispánico» (Slagter, 2007: s.p.). O documento em causa é objeto de referência e explicitação genéricas anteriormente no quadro do capítulo segundo (v., supra, p. 85, nota de rodapé 147) do presente RE.

³³¹ A lista dos dados é função das indicações constantes no *glosario* do documento; pelo facto de os diferentes capítulos e das diversas secções de cada capítulo do documento apresentarem configurações específicas e, por conseguinte, distintas, a lista é objeto de uma estrutura heterodoxa, embora as informações nela constantes correspondam *ipsis verbis* às informações inscritas no referido documento.

**CAPÍTULO V
ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LAS SITUACIONES**

1. Ubicación geográfica

1. país extranjero cuya lengua nativa es la estudiada por el alumno
2. país extranjero donde la lengua estudiada no es lengua nativa
3. país propio del alumno

**CAPÍTULO VIII
TEMAS: ESPECIFICACIÓN EN TÉRMINOS DE CONDUCTA OBSERVABLE**

5.3. países y sitios

mencionar los rasgos característicos de países, lugares y regiones, decir algo sobre su tamaño, ubicación y alrededores, mencionar posibilidades para hacer excursiones y obtener información del mismo tipo de otros, qué cosas hay que ver y cómo hay que llegar

6. Relaciones con otras personas

6.5. opiniones políticas y sociales

decir algo acerca de sus opiniones políticas, si simpatizan con algún político, qué tipo de gobierno/partidos tiene su propio país; decir algo referente a la seguridad social de su propio país, especialmente pensiones de vejez y servicios médicos; obtener información del mismo tipo de otros

14. Condiciones atmosféricas

Los alumnos serán capaces de discutir acerca del tiempo:

14.1. clima

indicar las características del clima de su propio país y el del país extranjero (si es que lo saben); hacer preguntas sobre el clima del país extranjero

14.2. condiciones atmosféricas

describir las condiciones atmosféricas durante las cuatro estaciones en su propio país y, en la medida en que estén enterados, las del país extranjero; hacer preguntas sobre las condiciones atmosféricas del país extranjero

**CAPÍTULO X
NOCIONES ESPECÍFICAS RELACIONADAS CON LOS TEMAS**

1.2. Dirección (= residencia) (...)

nombre(s) del país de origen
países donde se habla español
países donde se habla la lengua del alumno
países que rodean el país de origen
países que rodean los países de habla española

1.8. Nacionalidad

nacionalidad
nombres que indican la nacionalidad de uno, la de los habitantes del país cuya lengua se estudia o habla nombre de los habitantes de los países que limitan con el país de uno, nombres de nacionalidades de los habitantes de los países que limitan con el país cuya lengua se estudia

5.8. Lenguas

Lengua
 idioma
nombres de la lengua nativa del hablante, de la lengua del país extranjero (español)
nombres de las lenguas de los países que limitan con el país del hablante
nombre de las lenguas de los países que limitan con el país extranjero cuya lengua se estudia

9.7. Precios (...)

los términos más importantes de los sistemas monetarios de algunos países de habla española (peseta, duro, peso...)
los términos más importantes del sistema monetario del país de origen del hablante

Impõe-se referir que o conjunto desses dados, por se inscreverem no documento intitulado *Un nivel umbral*, tem por destinatário

[e]l grupo de alumnos para los que la presente descripción fue diseñada reúne las siguientes características:

1. harán visitas de limitada duración al país extranjero (especialmente turistas);
2. tendrán contacto de vez en cuando con extranjeros en su propio país;
3. los contactos que establezcan con hablantes de la lengua extranjera serán, por lo general, de carácter superficial y no-profesional;
4. les hará falta principalmente un nivel básico de dominio de la lengua extranjera (Slagter, 2007: 9),

informação global essa que sustenta de modo comprovado a perspetiva anteriormente referida³³² de que «el objetivo del E[enfoque] C[omunicativo] (...) corresponde principalmente a la problemática de encuentros e intercambios puntuales (...) cuyo análisis y manejo podían asumirse dentro de la perspectiva intercultural» (Puren, 2002 [2004: 9]), se bem que «contrariamente al principal argumento utilizado en el medio escolar por sus promotores (...), la perspectiva intercultural es por sí sola insuficiente para asegurar (...) regular al máximo los fenómenos de contacto (incluso permanente) entre culturas diferentes», designadamente quando se trata de «lograr hacer cosas en conjunto, para lo que se requiere **elaborar y poner en práctica una cultura de acción común, entendida como conjunto coherente de concepciones compartidas**» (Puren, 2002 [2004: 10-11]).

Tendo em consideração a *perspetiva acional* consagrada pelo QECRL, e adotando o recurso de *cuadros de preguntas*³³³ incluídos no documento em causa, poder-se-á admitir que, relativamente à temática «España y Portugal: tan cerca y tan lejos» – mormente em situações educativas globalmente análogas à situação educativa de referência da investigação aqui em causa –, o recurso didactográfico global comumente designado *manual escolar* possa incluir no questionamento de abertura da unidade didáctica correspondente perguntas que permitam aos sujeitos-aprendentes proceder à conscientização³³⁴ da relevância efetiva ou potencial da problemática correspondente para

³³² V., supra, p. 44.

³³³ Na versão em língua espanhola do QECRL, consta a indicação de que «[l]os lectores verán que (...) cada sección va seguida por un cuadro en el que se invita al usuario del *Marco de referencia* a ‘*tener presente y, en su caso, determinar*’ las respuestas a una o a más preguntas que aparecen a continuación» (MCERL, 2002: 47).

³³⁴ Pese embora o facto de as unidades lexicais simples *consciencialização* e *conscientização* serem comumente consideradas sinonímicas – «[a]cto, processo ou resultado de fazer com que se tenha a noção exacta, se tome consciência de um facto, de uma situação...; acto ou efeito de consciencializar ou de se consciencializar» e «[o] m[esmo] que *consciencialização*», respetivamente (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* [DLPC], 2001: 929) –, do ponto de vista educacional, o termo conscientização suporta e veicula a noção seguinte: «Méthode pédagogique par laquelle l'éducateur prend comme support de son enseignement la réalité matérielle et sociale environnant le sujet, de façon à l'impliquer et à le motiver au mieux possible pour son apprentissage» (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conscientisation/18338>).

as suas vivências *in fieri* e/ou *ad agendum*, devendo para esse efeito os conjuntos de questões constantes nos referidos *cuadros de preguntas* do capítulo quarto do QECRL, mais concretamente os das subsecções 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3., 4.1.4., 4.1.5., 4.2., 4.3.2., 4.3.3. e 4.3.5. (Quadro 25) serem objeto de reformulação pelos *utilizadores* desse documento de referência, ou seja, neste caso particular, aqueles que assumem o estatuto de agente didactográfico, os autores de manuais escolares de EL(C)E, de modo que essas questões sejam formuladas na ótica dos sujeitos aprendentes.

Quadro 25 – Cuadros de preguntas (MCERL, 2002: 50, 51, 55, 57, 58, 59 e 60)

<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Las situaciones que el alumno tendrá que abordar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.</i> – <i>Los lugares, las instituciones u organizaciones, las personas, los objetos, los acontecimientos y las acciones con los que se relacionará el alumno.</i>
<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Cómo afectarán a lo que se pida al alumno las condiciones en que el alumno tendrá que comunicarse.</i> – <i>Cómo afectarán a lo que se pida al alumno el número y el carácter de los interlocutores.</i> – <i>Bajo qué presión de tiempo tendrá que intervenir el alumno.</i>
<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Qué apreciaciones se hacen sobre la capacidad que tiene el alumno para observar e identificar las características relevantes de los contextos externos de comunicación.</i> – <i>Cómo se relacionan las actividades comunicativas y de aprendizaje con los impulsos, las motivaciones y los intereses del alumno.</i> – <i>Hasta qué punto se pide al alumno que reflexione sobre la experiencia.</i> – <i>De qué formas condicionan y restringen la comunicación las características mentales del alumno.</i>
<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Hasta qué punto tendrán que acomodarse los alumnos al contexto mental de su interlocutor.</i> – <i>Cómo se puede preparar a los alumnos para que hagan los ajustes necesarios.</i>
<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>En qué temas tendrá que desenvolverse el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.</i> – <i>En qué subtemas se desenvolverá con respecto a cada tema.</i> – <i>Qué nociones específicas relativas a lugares, instituciones u organizaciones, personas, objetos, acontecimientos e intervenciones tendrá que utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.</i>
<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Las tareas comunicativas en los ámbitos personal, público, profesional y educativo que el alumno tendrá que aprender a realizar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.</i> – <i>La evaluación de las necesidades del alumno en que se basa la selección de las tareas.</i>
<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Las tareas que los alumnos tendrán que aprender a realizar en el ámbito educativo, cómo se les capacitará para ello o qué se les exigirá al respecto:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>como participantes en interacciones guiadas y dirigidas a un objetivo, en trabajos, en simulaciones, en juegos de roles, etc.</i> • <i>cuando se utilice la segunda lengua como medio de instrucción en la enseñanza de la lengua misma o de otras asignaturas del currículo, etc.</i>
<p><i>Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ellos o qué se le exigirá al respecto.</i>

A reformulação dessas questões na ótica do sujeito-aprendente inscreve-se na conceção de *projeto pedagógico* não da *abordagem comunicativa*, mas sim da *perspetiva acional*, neste último caso, designadamente na sua configuração mais de tipo coacional (Figura 18).

PERSPECTIVE ACTIONNELLE			
APPROCHE PAR LES TÂCHES (« tâche communicative »)	Version faible : « tâche actionnelle »	Version forte : « mini-projet »	PÉDAGOGIE DE PROJET Version forte : « projet pédagogique »
1. L'agir de référence est la tâche communicative : il s'agit de gérer des situations de communication au moyen d'interactions langagières, l'enjeu principal étant l'échange d'informations. Les caractéristiques de cet agir sont celles du voyage touristique : l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel.	L'agir de référence est l'action sociale. Les caractéristiques de cet agir sont, à l'inverse de celles du voyage touristique, le répétitif, le duratif, l'imperfectif et le collectif.		← <i>idem</i>
	L'action est de l'ordre du compliqué : elle relève de la procédure, et peut donc être préprogrammée dans un scénario		L'action est de l'ordre du complexe : relevant du processus, nécessitant métacognition et rétroactions (« conduite de projet »).
2. Les tâches sont prédéterminées par l'enseignant/ le manuel.	→ <i>idem</i>	Les apprenants peuvent choisir entre différentes actions/ variantes d'action proposées (canevas permettant des choix).	Les actions sont choisies et conçues par les apprenants (avec l'aide et sous le contrôle eux-mêmes de l'enseignant) en début de projet. Les apprenants planifient et organisent eux-mêmes leur travail.
3. Les compétences sont définies et travaillées en termes d'activités langagières (EO, EE, CO, CE, interaction), d'actes de parole (agir sur l'autre par la langue) et d'action langagière (compétence pragmatique)	→ <i>idem</i>	La compétence est définie et travaillée d'abord comme une capacité d'agir complexe, exigeant en particulier l'articulation et la combinaison entre des activités langagières différentes.	← <i>idem</i>
		Les autres modèles de compétence (ceux de l'approche communicative) sont eux-aussi pris en compte.	
4. La société de référence est la société étrangère extérieure (la France pour des apprenants de FLE, par ex.)	→ <i>idem</i>	Les apprenants sont considérés en tant que tels comme des acteurs sociaux à part entière, engagés avec l'enseignement dans un projet collectif (l'enseignement-apprentissage).	← <i>idem</i>
		La société-classe est considérée comme une société à part entière : il y a homologie entre l'agir/ la situation d'apprentissage et l'agir/ la situation d'usage.	L'homologie entre classe et société extérieure est instituée dans l'organisation-même de la classe : Conseil, présidents et secrétaires de séance, responsables (du courrier, de la bibliothèque, d'un groupe, d'un atelier,...).
5. Les tâches se font en simulation.	→ <i>idem</i>	On envisage d'abord les actions réelles possibles, puis les simulations réalistes, puis le recours aux autres usages de la langue (ludiques, esthétiques, imaginatifs,...).	Les actions sont réelles : correspondance interscolaire, journal de classe (imprimé sur l'imprimerie de la classe, et distribué à l'extérieur), exposés, débats, expositions, dossiers, prospectus,...
		En ce qui concerne l'usage de la L2 en classe, priorité est donnée à la convention (la L2 comme langue de travail dans l'espace et le temps d'enseignement-apprentissage de cette langue) par rapport à la simulation.	
6. On vise uniquement un objectif langagier : la compétence communicative.	→ <i>idem</i>	On vise également une finalité éducative : la formation d'un citoyen véritable acteur social autonome et solidaire, critique et responsable, au sein d'une société démocratique.	← <i>idem</i>
		Ce citoyen doit désormais être capable de vivre harmonieusement et d'agir efficacement dans une société multilingue et multiculturelle.	
7. Les objectifs langagiers de chaque unité/ séquence didactique sont définis d'abord en termes de situations de communication et/ou en termes de contenus notionnels-fonctionnels.	→ <i>idem</i>	Les objectifs sont définis dès le début en termes d'action(s) sociale(s) à réaliser, et/ou de résultats attendus de ces actions : l'unité de l'unité ou de la séquence didactique est l'unité d'action.	Les projets ne sont pas limités par le cadre temporel de l'unité ou de la séquence didactique, ni encadrés en amont par des objectifs langagiers prédéterminés. Ils sont négociés avec l'enseignant, qui intègre les objectifs langagiers dans ses propres critères.
		Les actions sont proposées aux élèves dans un cadre favorisant le réemploi des objectifs lexicaux et grammaticaux de l'unité ou de la séquence (par ex. thématique culturelle déterminée pour le lexique, type de texte pour la grammaire).	
8. Les objectifs culturels sont les composantes métaculturelle (connaissances), et interculturelle (généralement dans le sens restreint de comparaison interculturelle) de la compétence culturelle.	→ <i>idem</i>	La composante culturelle privilégiée est la composante co-culturelle : capacité à adopter/ adapter une culture d'action collective en classe / dans les sociétés extérieures / dans les milieux professionnels.	
		Toutes les composantes de la compétence culturelle sont susceptibles d'être mobilisées	

9. Les contenus langagiers et culturels sont entièrement prédéterminés par l'enseignant/ le manuel. Les tâche(s) sont conçues comme des occasions de réemploi de ces contenus. Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés se font à l'intérieur de la thématique choisie.	→ <i>idem</i>	Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés sont introduites par les variantes d'action et/ou de domaine d'action (personnel, public, éducationnel, professionnel), et donc en partie choisies par les apprenants.	Les contenus langagiers et culturels sont introduits en fonction des actions, et travaillés en relation avec ces actions.
10. La communication est à la fois l'objectif et le moyen : on a recours aux dialogues modèles ; la gestion de l'information s'arrête lorsque la communication est réussie.	→ <i>idem</i>	La communication est un moyen au service de l'action : ni dialogue ni autre document modèle de production. L'objectif communicatif est intégré dans l'objectif de compétence informationnelle (<i>i.e.</i> la capacité d'un acteur social à agir sur et par l'information), la gestion de l'information intégrant des activités post-et pré-communicatives.	
11. La priorité est donnée aux interactions interindividuelles : le groupe de référence est le groupe de deux.	Le travail se fait en sous-groupes de tailles variables. Les décisions concernant les activités de groupe sont prises uniquement dans chaque groupe.	Le groupe de référence est le grand groupe. Il y a intervention du grand groupe dans la conception de la tâche commune finale	Les groupes de référence (ou le grand groupe) sont des « groupes-projets », où se prennent toutes les décisions et où se réalisent toutes les activités concernant le/les projet(s). L'organisation en groupes et sous-groupes est instituée dans la classe en fonction des types d'activité : équipes de production ateliers, groupes de travail. La dimension « grand groupe » est instituée dans le « Conseil », lieu de médiation et négociation collectives.
12. Les tâches restent entièrement gérées et exploitées à l'intérieur de chaque groupe. Le grand groupe sert éventuellement de public lors de la représentation de la scène simulée.	Les groupes communiquent au grand groupe les résultats de leur action.	Les actions des groupes se termine(nt) sur une dimension collective (décision commune, produit collectif,...).	La/les action(s) ont une dimension collective permanente (coopération et/ ou collaboration). Le travail individuel est systématiquement encouragé et facilité en parallèle avec les activités de groupe : fichiers autocorrectifs de lexique, de lecture, d'écriture. Cette dimension individuelle est elle aussi instituée : plans de travail personnels (en fonction des contrats de travail individuels négociés avec l'enseignant).
13. Les documents sont tous fournis aux apprenants.	→ <i>idem</i>	Les apprenants peuvent rechercher et ajouter leurs propres documents.	Tous les documents sont recherchés et sélectionnés par les apprenants eux-mêmes. Les productions des apprenants sont considérées comme des documents à part entière, pouvant être intégrés à la documentation et/ou être exploités de manière collective (les textes libres des élèves sont reliés dans des albums disponibles dans la « Bibliothèque de classe ») ou individuelle (travail d'un élève sur le texte d'une lettre qu'il a reçue de son correspondant).
14. Les documents sont traités prioritairement en fonction de l'activité langagière visée (« logique support »).	→ <i>idem</i>	Les documents sont traités prioritairement comme des ressources pour l'action (« logique documentation »). Toutes les « logiques documentaires » sont susceptibles d'être mises en œuvre.	← <i>idem</i>
15. On évite l'utilisation de la L1/ de la/des L1.	→ <i>idem</i>	On introduit la L1 lorsqu'elle aide à la réalisation de l'action (ex. : partie de la documentation en L1) ou à sa projection dans la/les sociétés des apprenants (ex. : traduction en L1 de la production finale et diffusion dans le pays des apprenants). On prévoit des activités relevant de la médiation langagière.	
16. L'évaluation se fait principalement sur les productions individuelles des apprenants.	L'évaluation prend aussi en compte le travail de groupe, mais elle porte sur la production langagière réalisée (sur la dimension « produit »).	L'évaluation prend en compte non seulement le travail réalisé (dimension « produit »), mais aussi la réalisation du travail (la dimension « processus »).	← <i>idem</i>
17. Les critères d'évaluation sont communicatifs (ex. dans le CECRL : linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques).	→ <i>idem</i>	On ajoute en tant que prioritaires les critères d'évaluation spécifiques à l'agir social : la réussite de l'action et la qualité « professionnelle » de la production.	← <i>idem</i>

Figura 18 – *Perspetiva acional: concepções pedagógicas do agir de referência* (Puren, 2014c: 1-4)³³⁵

³³⁵ Por razões conjunturais associadas à sua apresentação primeira, esse quadro sinóptico ter por língua-objeto o *francês língua(-cultura) estrangeira* – FL(C)E -; para efeitos de adoção e adaptação desse quadro sinóptico no âmbito o presente RE, as referências ao FL(C)E devem ser substituídas pelas referências homólogas do EL(C)E.

Relativamente à problemática do texto de índole dissertativa do presente RE, e tendo em consideração que, para o propósito aqui em causa, a distinção radical das configurações ditas acional e coacional em *Educação em e pelas Línguas-Culturas* não é imprescindível, do quadro sinóptico (Puren, 2014c)³³⁶ apresentado é possível inferir que a conceção de *projeto pedagógico* associado à *perspetiva (co)acional* não assenta no princípio de que as tarefas acionais devem ser objeto de conceções declarativas e/ou procedurais pré-determinadas pelos autores dos manuais escolares e/ou os agentes-professores – como se verifica na *abordagem comunicativa* –, uma vez que as abordagens ditas acional e coacional se aproximam da conceção de tipo freinetiana de *projeto pedagógico*³³⁷, conceção esta que defende que as *ações de aprendizagem (stricto sensu)* e/ou as *ações sociais (lato sensu)* devem ser objeto de um processo complexo de conceção, seleção, planificação, organização, execução e – tanto quanto possível – de avaliação de índole relativamente proativa pelos sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo)³³⁸, embora seja relevante referir que

[I]e degré d'autonomie des apprenants sera plus ou moins élevé selon leur degré de maturité, la difficulté du projet, les contraintes et exigences institutionnelles, et il est toujours susceptible d'être adapté en cours de projet, le professeur pouvant être amené à augmenter ou diminuer son niveau d'intervention (**aide** et **guidage**) auprès du grand groupe, de tel ou tel groupe restreint, ou encore de tel ou tel apprenant [sublinhados nossos] (Puren, 2011c: 1),

posicionamento esse que não pode desconsiderar, contudo, a perspetiva de que

la pédagogie de projet se fonde sur l'homologie naturelle existant entre classe comme véritable microsociété, et la société 'extérieure' ; il ne s'agit pas seulement d'ouvrir la classe sur la société, ou à l'inverse de faire entrer la société dans la classe : **la classe est une partie intégrante de la société globale** [sublinhado nosso] (Puren, 2011c: 2)³³⁹,

razão pela qual os documentos a serem utilizados devem resultar de um processo de pesquisa e seleção – de carácter igualmente tanto quanto possível proativo – pelos sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo), por oposição à prática de fornecimento – pelos autores de manuais escolares e/ou agentes-professores – de documentos didactograficamente não apenas pré-determinados, mas também objeto de tratamento didático preestabelecidos, prática global essa própria da *abordagem comunicativa*³⁴⁰, sendo de

³³⁶ Embora os dados objeto de indicação e explicitação específicas sejam referentes à problemática central do estudo, a opção pela apresentação do quadro sinóptico integral assenta na intenção de favorecer uma visão global da conceção didactológica de *projeto pedagógico* associado à *perspetiva (co)acional*, na medida em que os restantes dados podem permitir uma perceção mais precisa da complexidade didáctica essencial, estrutural, funcional e teleológica dessa démarche pedagógica.

³³⁷ A conceção de tipo freinetiana de projeto pedagógico é indissociável do conceito educacional de conscientização (v., supra, p. 173, nota de rodapé 334).

³³⁸ V., supra, p. 175, Figura 18, ponto 2.

³³⁹ V., supra, p. 175, Figura 18, ponto 4.

³⁴⁰ V., supra, p. 176, Figura 18, ponto 13.

sublinhar, por conseguinte, o facto de a intervenção de índole – efetiva ou crescentemente – proativa dos sujeitos-aprendentes conferida pelas perspetivas ditas acional e coacional não inscrever a execução das *tarefas* a serem executadas por esses mesmos sujeitos-aprendentes no quadro da *simulação*³⁴¹ – enquanto atividade tipo primaz no plano didático, designadamente com a relevância, tanto extensiva como intensiva, que lhe é atribuída na e pela *abordagem comunicativa* –, mas antes no quadro de um *agir de aprendizagem* enquanto *agir social* efetivo ou potencial³⁴², razão global essa que implica que as perspetivas ditas acional e coacional não podem apenas considerar as componentes *metacultural* e *intercultural* – centradas nos *conhecimentos* e nas *representações*, respetivamente, de ordem cultural – privilegiadas na e pela *abordagem comunicativa*, na medida em que essas componentes não são suscetíveis de serem operacionalizadas *in situ* e *in vivo* no quadro de um *agir de aprendizagem* enquanto *agir social* – mais efetivo do que potencial – quer no domínio educacional *in fieri*, quer neste e noutros domínios *in fieri* e/ou *ad agendum*, situação de insuficiência operacional essa que apenas pode ser objeto de superação através da convocação das componentes pluricultural e/ou *cocultural* – centradas nas *atitudes* e/ou nos *comportamentos* e nas *conceções* e/ou *valores contextuais*, respetivamente –³⁴³, porquanto somente estas duas última componentes podem permitir a adoção e, conseqüentemente, a acomodação *in actu* das e nas *ações de aprendizagem* (*stricto sensu*) e/ou *ações sociais* (*lato sensu*) convocadas³⁴⁴.

Tendo em consideração que o conjunto de indicações apresentadas são relativas à *competência cultural* no âmbito da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, impõe-se referir que o conceito de *projeto pedagógico* inserido no quadro da *perspetiva (co)acional* não desconsidera a componente *língua* do objeto uno *língua-cultura*, embora seja incontornável assinalar que, enquanto na *abordagem comunicativa* os conteúdos das componente *língua* e *cultura* são absolutamente predeterminados e prestabelecidos pelos autores de manuais escolares e/ou agentes-professores, sendo as *tarefas* entendidas como oportunidades de reutilização dos referidos conteúdos, na *perspetiva (co)acional* esses

³⁴¹ A *simulação* é a «[a]ctivité pédagogique inscrite dans le cadre d'un modèle qui reproduit une situation réelle aussi fidèlement que possible dans le but de permettre une étude ou une confrontation avec divers aspects de cette situation sans qu'il soit nécessaire d'entrer directement en contact avec le monde réel» (Legendre, 1988 [1993: 1164]).

³⁴² V., supra, p. 175, Figura 18, ponto 5.

³⁴³ No quadro das perspetivas ditas acional e coacional, a emergência da dimensão *transcultural* é função dos acordos de princípio sobre os *valores universais* que se situam a montante das manifestações culturais específicas e/ou pariculares.

³⁴⁴ V., supra, p. 175, Figura 18, ponto 8.

conteúdos devem ser objeto quer de introdução em função das (co)ações, quer de exercitação, enquanto uso, no quadro dessas mesmas (co)ações³⁴⁵, ou seja, na *abordagem comunicativa a comunicação* é tanto o objetivo como o meio, ao passo que na *perspetiva (co)acional a comunicação* é um meio que se encontra ao serviço da (co)ação³⁴⁶.

Por referência à conjugação dos princípios de *conscientização* e *proatividade*, princípios esses que caracterizam o *agir de aprendizagem* enquanto *agir social*, o questionamento de abertura de uma unidade didactográfica no quadro da *perspetiva (co)acional* não corresponde apenas à conceção de *motivação* das metodologias ditas constituídas, designadamente em contexto escolar, tal como surge, por exemplo, na Unidade 2, intitulada «España y Portugal: tan cerca y tan lejos» do MEE3-MEIII, cuja indicação é a seguinte: «Motivación a la unidad: sugerimos que el profesor empiece explotando el título de la unidad» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: LP-6)³⁴⁷; a referida sugestão corresponde à conceção de que

[e]n relación con el aprendizaje en contexto escolar, se ha hablado de la motivación intrínseca en términos de motivación para la tarea, como un tipo de motivación diferente de aquella con la que el alumno llega al aula, y que consiste en el interés y la participación activa que las actividades realizadas en la clase son capaces de despertar en el aprendiente (IC, 2007: s.p.³⁴⁸),

conceção de *motivação* essa que tem por propósito suscitar e sustentar o interesse pela *tarefa escolar (stricto sensu)*, uma vez que se considera que essa *motivação* é «diferente de aquella con la que el alumno llega al aula» (IC, 2007: s.p.³⁴⁹), posicionamento esse que estabelece não apenas uma distinção, mas até uma fratura entre a esfera escolar (*stricto sensu*) e a esfera social (*lato sensu*), enquanto na *perspetiva (co)acional a motivação* tem por propósito permitir que os sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo) reconheçam e estabeleçam de modo sustentado uma relação homológica entre o *agir de aprendizagem* e o *agir social*, uma vez que essa *perspetiva* entende que uma *ação de aprendizagem* é, nos planos intrínseco e extrínseco, uma *ação social*. Mais, caso os sujeitos-aprendentes se encontrem numa situação educativa homóloga à situação de referência da presente investigação, ou seja, uma situação social de carácter transfronteiriço, é admissível considerar que o sentido e a relevância do título da referida unidade do MEE3-MEIII seja objeto de uma percepção global de ordem vivencial mais

³⁴⁵ V., supra, p. 176, Figura 18, ponto 9.

³⁴⁶ V., supra, p. 176, Figura 18, ponto 10.

³⁴⁷ V., supra, p. 108, nota de rodapé 187.

³⁴⁸ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

³⁴⁹ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

reforçada em termos experienciais comparativamente à perceção global de sujeitos-aprendentes cuja situação educativa não se inscreve numa situação social transfronteiriça, uma vez que a componente vivencial é, em princípio e de um modo geral, menos experiencial em termos de contacto direto e quotidiano. Independentemente de se inscreverem ou não em situações educativas e/ou sociais de índole transfronteiriça, os sujeitos-aprendentes, que têm desenvolvido a sua escolarização no quadro do sistema educativo português contemporâneo, têm tido a oportunidade de reunir e comparar – neste último caso em particular de modo mais ou menos explícito – dados de diversa ordem, numa perspetiva convergente e/ou divergente, referentes tanto a Portugal e Espanha como aos mundos ditos lusófono e hispanófono no âmbito de matérias inscritas nos programas das disciplinas de *Estudo do Meio*³⁵⁰ (1.º Ciclo), *História e Geografia de Portugal*³⁵¹ (2.º Ciclo), *Geografia*³⁵² e *História*³⁵³ (3.º Ciclo) do Ensino Básico nacional correspondente, razão pela qual os sujeitos-aprendentes podem proceder, no quadro do *modelo taxonómico dos atos intelectuais* (D’Hainaut, 1983), quer à *mobilização* – ou seja, a «[o]pération cognitive consistant à extraire de son répertoire cognitif un produit satisfaisant à une ou des conditions données» (D’Hainaut, 1983: 477) –, quer à *exploração*³⁵⁴ de *informações, conhecimentos e/ou saberes*³⁵⁵ suscetíveis de contribuir para o questionamento de abertura de uma unidade didactográfica centrada na temática global da Unidade 2, intitulada «Espanña y Portugal: tan cerca y tan lejos», do MEE3-MEIII. No quadro, por exemplo, de um *brainstorming* – isto é, a «[m]éthode (...) qui vise à développer les caractéristiques fondamentales de la création collective: ouverture à l’information, capacité de former des combinaisons à partir de schémas connus ou des combinaisons entièrement nouvelles, d’où l’importance du stockage et du choix des informations» (Legendre, 1988 [1993: 143]) –, os sujeitos-aprendentes contribuem coletivamente (enquanto comportamento de tipo coacional) à execução de uma tarefa de índole escolar (que se inscreve na dimensão do *agir de aprendizagem* da perspetiva dita acional) que é efetivamente uma ação de ordem societal (que se insere na dimensão do *agir social* da referida perspetiva dita acional), uma vez que essa contribuição se situa no *domínio educacional (stricto sensu)* enquanto *domínio social (lato senso)*, na medida em que, para lá de proceder à convocação de dados fornecidos

³⁵⁰ V. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf

³⁵¹ V. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf

³⁵² V. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_geog_eb.pdf

³⁵³ V. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf

³⁵⁴ V., supra, p. 166, nota de rodapé 320 e p. 167, nota de rodapé 321.

³⁵⁵ V., supra, p. 166.

por matérias escolares de diversas disciplinas e/ou áreas disciplinares, esse questionamento se inscreve nos *domínio pessoal* e *domínio público* de modo imediato e efetivo e no *domínio profissional* de modo mediato e potencial. Acresce que, tendo em consideração a prática instituída no sistema escolar português de que a *língua-meio* quer dos recursos didactográficos – designadamente o comumente denominado *manual escolar* –, quer das atividades de ensino e/ou aprendizagem deve ser a *língua-objeto* da disciplina escolar em causa, ou seja, neste caso em particular, o *espanhol* – prática essa que se inscreve de modo relevante na *abordagem comunicativa*, porquanto a *língua-objeto* respetiva é precisamente a *finalidade* e o *meio* da *comunicação-fim* dessa abordagem –, impõe-se assinalar que, pelo facto de os dados relativos tanto a Portugal e Espanha como aos mundos ditos lusófono e hispanófono provenientes de disciplinas e/ou áreas disciplinares anteriormente referidas assentarem em registos da *língua portuguesa* – esta última enquanto língua dita materna dos sujeitos-aprendentes –, a apresentação e discussão (orais e/ou escritas) desses dados correspondem a atividades de *mediação* (neste caso particular, através de atividades de *interpretação oral* e/ou *tradução escrita*)³⁵⁶, na medida em que esses dados devem ser suportados e veiculados pela *língua espanhola*, situação de mediação efetiva essa que se desenvolve no *domínio educacional (stricto sensu)*, mas constitui igualmente uma situação de mediação efetiva nos restantes domínios sociais *in actu*, designadamente o *domínio pessoal* e o *domínio público* enquanto domínios concomitantes do *domínio educacional* – em particular por referência tanto à situação educativa como à situação social de índole transfronteiriça respetivas –, assumindo-se ainda, contudo, como uma situação potencial do e no *domínio profissional*.

Sem prejuízo da prossecução dos objetivos referentes aos conteúdos nacionais-funcionais³⁵⁷ da língua(-cultura) em causa, ao facto de, no quadro da *perspetiva (co)acional*, as *tarefas* prédeterminadas pelos autores do recurso didactográfico usualmente

³⁵⁶ No âmbito do QECRL, o conceito de *mediação* não se limita a atividades de *interpretação oral* e *tradução escrita*, uma vez que inclui outros tipos de atividades: «Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de *mediação* tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades» (QECRL, 2001: 36).

³⁵⁷ V., supra, p. 175, Figura 18, ponto 7. Pelo facto de a prossecução desses objetivos – que englobam de modo mais relevantes os conteúdos de carácter lexical e gramatical – dever ser objeto de um procedimento metodológico extensivo e intensivo, mormente nos planos metodológico e didactográfico, o presente estudo não inclui essa problemática, uma vez que o objeto da investigação correspondente é a *competência cultural* no âmbito da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* e não a conceção e/ou a produção de soluções metodológicas e didactográficas extensivas e intensivas.

designado *manual escolar* e/ou pelos agentes-professores – prática essa própria da *abordagem comunicativa* – deverem ser substituídas por *ações* concebidas e selecionadas pelos sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo) – com maior ou menor ajuda e/ou guiamento do agente-professor –, devendo essas *ações* – contrariamente às *tarefas* predeterminadas de ordem comunicativa que são objeto de *simulação*, serem reais, situação essa que implica que, por um lado, os conteúdos de natureza linguística e cultural sejam introduzidos e exercitados em função das *ações* e, por outro lado, os documentos (*lato sensu*) – por oposição à prática das metodologias ditas constituídas, nelas incluída a *abordagem comunicativa* – devem resultar de procedimentos de pesquisa e seleção em repositórios de diversas natureza pelos próprios sujeitos-aprendentes, podendo até serem documentos produzidos e selecionados pelos próprios sujeitos-aprendentes³⁵⁸, deveria corresponder uma reconceitualização educativa e didactográfica do *manual escolar* de língua-cultura, embora seja possível verificar que essa reconceitualização, no âmbito geral da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* e da *perspetiva (co)acional* em particular, ainda é senão plenamente inconsequente, pelo menos extremamente rudimentar (Puren, 2015).

Do exposto, e atendendo ao facto de que, por um lado, a *carta geográfica* constante na secção inicial, intitulada «Para empezar», da Unidade 2 do MEE3-NEIII³⁵⁹ não constitui um *documento autêntico*³⁶⁰, uma vez que é um documento intencional e expressamente concebido e produzido para integrar o MEE3-NEIII, sendo de referir de modo reforçado que a sua *didatização escolar* no plano didactográfico não se aproxima, nem pouco mais ou menos, de uma representação de índole geográfica propriamente dita – mesmo que esta última considere uma intervenção com propósitos didáticos –, e, por outro lado, apesar de o título da referida unidade didactográfica – «España y Portugal: tan cerca y tan lejos» –

³⁵⁸ V., supra, pp. 175-176, Figura 18, conjugações dos pontos 2, 5, 7, 9, e 13.

³⁵⁹ V., supra, p.109, Figura 10.

³⁶⁰ Por referência ao EL(C)E, «[l]a caractérisation d' 'authentique', en didactique des langues, est généralement associée à 'document' et s'applique à tout message élaboré par des [hispano]phones pour des [hispano]phones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.», sendo relevante referir que «[l]e document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (...) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques» e, por conseguinte, «[i]l est (...) nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception», embora seja incontornável considerar que «même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.). **Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé** [sublinhado nosso]» (Cuq, 2003: 29).

indiciar que a temática em causa é a situação e/ou a relação de índole bilateral de Espanha e Portugal, na sétima página da referida *unidade temática* do MEE3-NEIII, no quadro da secção intitulada «Leer para contar», regista-se a presença do texto intitulado «Mucha variedad, una sola lengua»³⁶¹, texto esse que, para lá de também não ser um *documento auténtico* propriamente dito – por ser um texto quer concebido e produzido no quadro da publicação de índole escolar *¿Qué tal?*³⁶², quer submetido a procedimentos de *didatização escolar* correspondentes –, aborda a questão da inter-relação das dimensões de *unidade* e *variedade* da língua espanhola, constata-se que, numa ótica didactológica, esses documentos não são passíveis de integrar uma unidade didáctica que se reclame da *perspetiva (co)acional*³⁶³. Com efeito, e sempre por referência aos últimos dois casos indicados do MEE3-NEIII, para poder inscrever-se na *perspetiva (co)acional* em *Educación em e pelas Línguas-Culturas*, o recurso a cartas geográficas – nas suas modalidades de mapas com informações políticas, físicas, linguísticas, culturais, etc. – nas quais figurem Portugal e Espanha e/ou o(s) conjunto(s) dos países (lusófonos e/ou hispanófonos), cartas geográficas essas que poderiam, de acordo com o princípio didático de *integração das matérias*³⁶⁴, encontrar-se associadas a textos verbais escritos incorporados numa peça documental, deve(ria) ter resultado – em função de propostas e/ou sugestões de atividades no comumente designado *manual escolar* – de procedimentos de pesquisa, seleção (em repositórios de natureza diversa) e/ou tratamento subsidiário e eventual

³⁶¹ V., supra, p.116, Figura 13.

³⁶² Pelo facto de, para o texto em causa, o MEE3-NEIII apenas indicar a referência bibliográfica «in *¿Qué tal?*», não é possível identificar com precisão a natureza editorial da publicação em causa; contudo, em resultado de uma pesquisa documental apropriada para efeito de identificação possível, os dados recolhidos indicam que deve tratar-se da publicação intitulada *¿Qué tal?*, uma das *classroom magazines* da editora *Scholastic*.

³⁶³ Se bem que a secção intitulada «Ahora oye bien» da Unidade 2 do MEE3-NEIII inclua uma «entrevista a Antonio Muñoz sobre la importancia de la lengua española en la actualidad», e as instruções respetivas indiquem que cada sujeito-aprendente deve «[e]scucha[r] un pasaje de dicha entrevista radiofónica y señala[r] las opciones adecuadas» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 23) no questionário constante no referido *manual escolar*, o facto de esse texto áudio-oral ser um *documento auténtico* não assume qualquer relevância didáctica por referência à *perspetiva (co)acional*, na medida em que o propósito fundamental desse *ejercicio* é o de permitir a reutilização linguístico-comunicativa dos diversos conteúdos desse documento, tipo de tarefa essa que se inscreve na *abordagem comunicativa* – na qual a *comunicación* é tanto o objetivo como o meio –, enquanto na *perspetiva (co)acional* a *comunicación* é um meio que se encontra ao serviço da (co)ação, o que não se verifica nesse caso, uma vez que a *didatização escolar* aplicada ao texto em causa institui a estelirização do carácter (co)acional intinseco do referido documento (v., supra, p. 176, Figura 18, ponto 9).

³⁶⁴ No âmbito da Didáctica dita geral, a *integração das matérias*, que pode realizar-se nos diversos planos didatográficos (programas de ensino, manuais escolares, planificações pedagógicas, estratégias pedagógicas, etc.), é a «[o]pération qui consiste à conjuguer deux ou plusieurs contenus d'apprentissage, appartenant à la même discipline ou à des disciplines différentes, en vue de résoudre un problème, d'étudier un thème ou de développer des habiletés» (Legendre, 1988 [1993: 736]), o que implica a adoção de procedimentos tanto declarativos como procedurais de «mise en relation de parties de façon à former un tout» (Legendre, 1988 [1993: 738]).

executados pelos sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo, com ou sem a ajuda e/ou o guiamento do agente-professor), devendo os conteúdos informacionais respetivos ser objeto de abordagem didática no quadro do ensino-aprendizagem do EL(C)E correspondente por (co)iniciativa dos referidos sujeitos-aprendentes e/ou agente-professor e/ou adesão a propostas e/ou sugestões de atividades inscritas no recurso didactográfico usualmente denominado *manual escolar*. Por referência ao ano escolar da situação educativa de referência da presente investigação, da pesquisa documental efetuada – caso a mesma tivesse sido realizada efetivamente – pelos sujeitos-aprendentes poderia ter resultado a recolha e a seleção de diversos *documentos autênticos* que, embora sem ser objeto de *didatização escolar*, constituiriam *documentos sociais* com dados informacionais com propósito didático não especificamente de carácter escolar (Figura 19).



Siete millones ochocientos veinte mil es el número de escolares y universitarios que estudian español en Estados Unidos como lengua extranjera. Lo aprenden en un país en el que no es obligatorio, al contrario de Europa, el estudio de lenguas extranjeras. **La Asociación de Lenguas Modernas** norteamericana en una reciente encuesta confirmaba que el español es, con enorme distancia respecto al francés o el alemán, el idioma extranjero más estudiado en sus universidades. Sólo el número de estudiantes norteamericanos de español supera la población de Cataluña, por ejemplo.

El idioma español es el petróleo de la sociedad española y de las sociedades que se expresan en español. La lengua, hoy, profundamente americana **-nueve de cada diez hablantes están al otro lado del Atlántico,** y apenas son un 5 por ciento los que pronuncian la «c»- constituye la razón y el sentido de la fortaleza cultural de una nación, su expansión, su profunda vocación atlántica, algo por lo que no solo uno debe sentirse orgulloso, sino maravillado y, al tiempo, sentir, también, una formidable responsabilidad.

El español, en el último tercio del siglo XX y en estas primeras décadas del XXI, es la segunda lengua de comunicación internacional (después del inglés) y es la segunda lengua en número de hablantes nativos, inmediatamente después del chino. En internet, el español ocupa el tercer puesto como idioma más utilizado, tras el inglés y el chino. La presencia del español en la red alcanza un esperanzador crecimiento que se mantiene a lo largo de estos últimos años **en torno al 800 por ciento;** en twitter es la segunda lengua más utilizada tras el inglés, y en Facebook el número de usuarios es de 80 millones.

Son, de acuerdo con el último censo de la población estadounidense, más de 50 millones los hispanohablantes, sin incluir a la población de Puerto Rico; son, esos 50 millones ya dentro de las minorías los que presentan unas cifras extraordinarias de crecimiento económico e influencia política, social, económica y cultural. Pero la clave está en que no es solo entre los hispanos, sino que, entre las distinguidas y exquisitas universidades de la Costa Este, es decir, entre los «wasp» es en los que el aprendizaje del español se ha disparado en las últimas décadas. De manera que los que mañana serán diplomáticos, políticos, economistas, altos funcionarios, profesores universitarios, investigadores, científicos, ingenieros y demás en la sociedad norteamericana, hoy se preparan con el español en su mochila académica.

Otro detalle, Brasil, después de la Ley Federal nº 11.1615 de 5 de agosto de 2005, en la que se obligaba a todos los centros de enseñanza media a impartir clases en español. De manera que los 6 millones que hoy lo estudian en el gran país que es Brasil se convertirán en 11 millones cuando se puedan ofertar más plazas en función de la creación de nuevos puestos docentes. Sin duda, es cierto lo señalado reiteradamente por el profesor José Luis García Delgado, al idioma español solo le queda cotizar en bolsa para mostrar su rentabilidad. Cerca del 3 por ciento es el porcentaje que **aportan las industrias culturales al PIB de España** (40.000 millones de euros).

El hecho de compartir un idioma entre más de una veintena de naciones, como es el caso del español, aumenta, en cerca de un 200 por ciento, los intercambios bilaterales. Si, como gustan de recordar en Italia, «las matemáticas no son opinión», las cifras del español, sin falsos engolamientos, ni fatuidades, pero, tampoco, sin el martirologio patrio tan habitual, sobre todo, en medios intelectuales, las cifras del español, cabe insistir en ello, son espectaculares y, en efecto, como las matemáticas, no son opinión. Son hechos gozosamente alentadores.

La lengua española es **el gran emblema de la historia de España**, su mayor símbolo, su figura más internacional, su fuente de energía inagotable, sí, su «petróleo». Porque el español es una fuente de energía renovable que no tiene coste de producción, que no se agota con su uso, que tiene un coste único de acceso, es un bien no apropiable y, además, el valor de uso se incrementa con el número de usuarios. Uno de los hechos determinantes en el presente del español es su honda capacidad, al cabo -como bien señaló Carlos Fuentes, el español es un idioma de frontera; un idioma de andariegos e inmigrantes, de aventureros y soñadores-, de la unidad en la diversidad.

Como señala, con criterio y sentido, el secretario de las Academias Americanas, **Humberto López Morales**, el 80 por ciento de los términos utilizados son comunes a todos los países que hablan español. He ahí la fortaleza y el continuo enriquecimiento. El genial mexicano **Alfonso Reyes**, a principios del siglo XX, dijo: «Si el orbe hispano de ambos mundos no llega a pesar sobre la Tierra en proporción con las dimensiones territoriales que cubre, si el hablar la lengua española no ha de representar nunca una ventaja en las letras como en el comercio, nuestro ejemplo será el ejemplo más vergonzoso de ineptitud que pueda ofrecer la raza humana».

Sin patéticos alborozos, parece que se ha escuchado la advertencia del gran escritor mexicano Alfonso Reyes, y la lengua española, orgullo y emblema de una cultura, ha seguido sus pasos contados y cantados. Dos instituciones, de Estado, han realizado una labor encomiable, portentosa: **Real Academia Española** -a la hora de unir y trabajar con el resto de las Academias americanas- y el **Instituto Cervantes** en su constante y eficaz labor de expandir y proyectar la lengua en el exterior. Ahora sí podemos contestar a Alfonso Reyes: «Estamos en ello», y de qué manera.

<http://www.abc.es/cultura/20130301/abci-idioma-motivo-admirar-espana-201302282339.html>

Figura 19 – Exemplo de um documento (social) autêntico – Jornal ABC em linha (2013: s.p.)

No plano da *exploração*³⁶⁵ do documento, designadamente no quadro dos procedimentos didáticos de *questionamento*³⁶⁶, a prática escolar correspondente, transversal às metodologias e/ou abordagens ditas constituídas do ensino-aprendizagem das disciplinas cujo objeto é a língua(-cultura), tem-se caracterizado de modo primaz pela formulação verbal (oral e/ou escrita) de perguntas, cujas baterias são constituídas essencialmente pelos conjuntos de questões constantes no *manual escolar* eleito, razão pela qual a dinamização da componente de aprendizagem é função da componente de ensino, sendo de assinalar que esta última procura senão observar, parcelar ou integralmente, as baterias de questões registadas no *manual escolar* selecionado, pelo menos não se afastar dos conjuntos de perguntas respetivos, prática didático-metodológica essa que não se aproxima da dinâmica do *agir de aprendizagem da perspetiva (co)acional*. Pelo facto de o *manual escolar* – na sua configuração contemporânea, mormente nas suas dimensões extensiva e intensiva, se posicionar, *grosso modo*, na interface dos designados *compêndio escolar* e *caderno de exercícios* (Choppin, 2008)³⁶⁷ –, no caso aqui em apreço, poder-se-ia ter incluído no referido recurso didactográfico *mapas mudos* – embora em modalidades de representação geográfica propriamente dita selecionadas em função da sua relevância por referência, por exemplo, às indicações programáticas respetivas – de Portugal e Espanha e/ou do(s) conjunto(s) dos países (lusófonos e) hispanófonos, com o propósito de esses mapas serem objeto de preenchimento com dados informacionais inscritos nos documentos (escritos, iconográficos, multimédia, etc.) previamente pesquisados e selecionados pelos sujeitos-aprendentes – no quadro de carácter didático de tipo (co)acional anteriormente referido –, e cujos objetivos globais – de acordo com a esfera informacional apropriada para o(s) efeito(s) programático(s) correspondente(s) – poderiam adotar e adaptar, mormente de entre um conjunto relativamente diversificado de enunciados, a formulação didática de índole arquetípica seguinte: • constituir [compor, organizar...] o mapa [linguístico, vexilológico...] da [Península Ibérica, hispanofonia e/ou lusofonia...]³⁶⁸. No

³⁶⁵ V., supra, p. 166, nota de rodapé 320 e p. 167, nota de rodapé 321.

³⁶⁶ Anteriormente, no texto do capítulo terceiro do presente RE, o vocábulo *questionamento* é praticamente sinónimo de *problematização*; neste caso, tendo em consideração a dimensão didática convocada, o termo *questionamento* suporta e veicula o conceito de «[t]echnique par laquelle l'enseignant interroge verbalement les élèves au sein même du déroulement du cours» (Legendre, 1988 [1993: 1059]).

³⁶⁷ No quadro do presente RE, e tendo em consideração que o *manual escolar* inscrito na situação educativa de referência desta investigação é o MEE3-NEIII, recurso didactográfico esse que se apresenta no formato de *livro* em suporte papel – sem prejuízo da inclusão da transcrição verbal escrita de textos áudio-orais, cujo suporte técnico próprio é o comumente designado *CD* –, não se procede à indicação de configurações didactográficas cujos suportes materiais de base não sejam o papel.

quadro desta última perspetiva, importa referir que os objetivos potencialmente inscritos na referida formulação didática de índole arquetípica assumem um carácter (co)acional, situação essa que implica que os objetivos de ordem tanto linguístico-comunicativa como linguístico-cultural sejam, por um lado, introduzidos em função da *ação* convocada e, por outro lado, trabalhados no espaço dessa mesma *ação*³⁶⁹, devendo o *espanhol* ser a língua de trabalho primaz para efeitos de execução e desenvolvimento das tarefas que devem corporizar a referida *ação*, embora esta última possa implicar – mormente no quadro do sistema escolar português contemporâneo – o recurso subsidiário ao *português*, senão mesmo ao *inglês* e ao *francês*, caso a *ação* alvo venha a incluir, direta e/ou indiretamente, as problemáticas da *anglofonia* e da *francofonia*, *ação* global essa, que a verificar-se, não pode deixar de ser perspetivada no âmbito tanto do *plurilinguismo* como do *pluriculturalismo*, uma vez que o *agir de aprendizagem* em causa é um *agir social*, por um lado, efetivo nos domínios educacional, pessoal e público e, por outro lado, potencial no domínio profissional.

Relativamente ao caso constante na segunda página da referida unidade temática do MEE3-NEIII, no quadro da secção intitulada «Para empezar», a subsecção 2, intitulada «Todos diferentes. Todos hispanos»³⁷⁰, que inclui, no seu *ejercicio a*, um painel de fotografias de personalidades legendadas com os nomes (mais comumente usados) respetivos e um *quadro* composto por duas colunas, sendo que na coluna da esquerda e na coluna da direita constam nomes (usuais) de países e designações das atividades de índole política, artística, desportiva, etc., respetivamente, os procedimentos didáticos de pesquisa, seleção (em repositórios de natureza diversa) e/ou tratamento subsidiário e eventual executados pelos sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo, com ou sem a ajuda e/ou o guiamento do agente-professor) podem ser novamente considerados, uma vez que, para o tratamento didático a ser adotado poder se inscrever na *perspetiva (co)acional*, os conteúdos informacionais convocados não podem deixar ser objeto de abordagem didática no quadro do ensino-aprendizagem do EL(C)E correspondente por (co)iniciativa dos referidos

³⁶⁸ Impõe-se referir que a formulação didática arquetípica em causa se inscreve na categoria concetual de *objetivo* (v., supra, p. 163, nota de rodapé 316) e não na de *instrução*, uma vez que este último termo suporta e veicula um «[é]noncé oral ou écrit qui amène l'élève à exécuter une tâche» (Legendre, 1988 [1993: 254]); no quadro da situação aqui sugerida, enunciados de *instrução* poderiam apresentar, por exemplo, as formulações seguintes: • *preencher os espaços com...*, • *escrever o nome de cada país em que o espanhol é língua (co)oficial no espaço geográfico respetivo* e • *colocar as bandeiras dos países hispânicos no espaços em branco junto dos países respetivos*.

³⁶⁹ V., supra, p. 176, Figura 18, ponto 9.

³⁷⁰ V., supra, p. 111, Figura 11.

sujeitos-aprendentes e/ou agente-professor e/ou adesão a propostas e/ou sugestões de atividades inscritas no *manual escolar* eleito no contexto respetivo. Para o efeito, e sempre por referência ao ano escolar da situação educativa de referência da presente investigação, de entre um conjunto diversificado de situações didáticas potenciais, poder-se-ia ter verificado uma pesquisa documental executada pelos sujeitos-aprendentes da qual poderia ter resultado a recolha e a seleção de *documentos autênticos* que, ao não registarem procedimentos de *didatização escolar*, constituíssem *documentos sociais* com dados informacionais com propósito didático não especificamente de carácter escolar, podendo então os sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo) centrar a sua atenção nas personalidades hispânicas do passado e/ou do presente de diversos domínios sociais, centração de atenção essa que, para lá de poder convergir e/ou divergir, em relação quer ao conjunto constituído pelas dimensões *personalidade e domínio societal*, quer ao conjunto composto pelas dimensões *espaço e tempo*, seria suscetível então de corresponder a interesses efetivos dos sujeitos-aprendentes inscritos nos domínios pessoal, público e educacional (neste último caso, por exemplo, por referência a domínios disciplinares que não os da disciplina de *Espanhol*), em princípio, mais imediatos e no domínio profissional numa perspetiva mais de carácter futuro. Sem prejuízo da proposta genérica indicada, teria sido perfeitamente admissível conjugar essa abordagem de ordem mais (co)acional referente ao tópico temático das *personalidades hispânicas* com o *ejercicio b* da subsecção 2 da Unidade 2 do MEE3-NEIII que prescreve a execução de uma atividade no quadro da qual o sujeito-aprendente (individualmente) deve *eleger* uma das personalidades anteriormente indicadas e *investigar* informações e/ou dados referentes à biografia, às preferências, etc. dessa mesma personalidade; contudo, no quadro da *perspetiva (co)acional*, esse *ejercicio b* constitui – apesar, no mínimo, da indefinição das *situações* dos domínios sociais requeridos e da ausência de indicação quer das *condições* e/ou *limitações* respetivas, quer dos *contextos mentais dos utilizadores/aprendentes e do(s) interlocutore(s)* correspondentes³⁷¹ – uma atividade que, pelas suas dimensões extensiva e intensiva, deveria compreender o *ejercicio a*, na medida em que a associação de informações prescrita nesse primeiro *ejercicio* se aproxima mais de uma tarefa banalizada de *adivinhação* do que de uma tarefa construtivista de *descoberta* – isto é, no plano pedagógico-didático, «la méthode (...) [qui] consiste à livrer l’individu à lui-même pour trouver la solution d’une situation problématique» e «où la curiosité et l’activité exploratoire

³⁷¹ Cf. QECRL, pp. 78-81

sont fondamentales» (Legendre, 1988 [1993: 305]) –, designadamente caso o sujeito-aprendente não disponha então dos *conhecimentos* necessários e suficientes para o efeito, situação essa que até é objeto de consideração preventiva no MEE3-NEIII, porquanto o enunciado do referido *ejercicio a* inclui para o sujeito-aprendente o registo de instrução seguinte: «Si es necesario, busca la información en internet» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 19). Por referência ao carácter didático de tipo (co)acional anteriormente referido, e no quadro do tópico temático em causa, os objetivos globais – de harmonia com a esfera informacional apropriada para o(s) efeito(s) programáticos correspondentes – poderiam adotar e adaptar, nomeadamente de entre um conjunto relativamente diversificado de enunciados, as formulações didáticas de índole arquetípica seguintes: • produzir [elaborar, ...] a biográfica [uma nota biográfica, um apontamento biográfico...] ³⁷²... ou • produzir [compor, ...] um documentário [uma reportagem] multimédia de uma [da sua] personalidade hispânica [preferida] ³⁷³. No quadro destas últimas perspetivas, impõe-se assinalar que os objetivos potencialmente inscritos nas referidas formulações didáticas de índole arquetípica assumem um carácter (co)acional, situação essa que implica que os objetivos de ordem tanto linguístico-comunicativa como linguístico-cultural sejam incluídos, em cada caso, em função da *ação* convocada e trabalhados no espaço da *ação* respetiva ³⁷⁴, devendo o *espanhol* ser a língua de trabalho para efeitos de execução e desenvolvimento das tarefas que devem sustentar as referidas *ações*, uma vez que a língua espanhola é uma língua com impacto relevante, tanto extensivo como intensivo, no mundo contemporâneo, sendo, por exemplo, língua de trabalho de eventos nacionais e internacionais nos mais diversos domínios sociais. Relativamente à situação educativa de referência da presente investigação, no quadro do tópico temático em causa, poder-se-ia, por exemplo, considerar que a produção de breves notas biográficas (cujos suportes seriam objeto de definição num quadro de codecisão – e, por conseguinte, de coação – dos sujeitos-aprendentes e, necessária ou eventualmente, do agente-professor) não nominalmente identificadas se inscrevessem numa atividade incluída na categoria intitulada *usos lúdicos da língua*

³⁷² Nestes casos, apesar de os verbos de ação desses enunciados não o indicarem de modo nem expresso, nem obrigatório, o objeto-produto correspondente inscreve-se de modo primaz na atividade geral de *produção (verbal) escrita*, se bem que o suporte do *texto* (no sentido semiótico do termo) correspondente não se encontre predefinido e esse mesmo *texto* possa assumir um carácter multi, pluri e/ou intermodal não multimédia ou multimédia (Silva & Silva e Silva, 2010).

³⁷³ No seguimento da perspetiva indicada na nota de rodapé imediatamente anterior à presente anotação, o facto de o objeto-produto ser, nestes casos, um *comentário multimédia* ou uma *reportagem multimédia*, o texto (no sentido semiótico do termo) correspondente pode ou não incluir uma componente verbal escrita, se bem que o recurso à componente verbal oral seja dificilmente contornável.

³⁷⁴ V., supra, p. 176, Figura 18, ponto 9.

(QECRL, 2001: 88), mais especificamente na subcategoria *jeux de société* (CECRL, 2001: 47)³⁷⁵, mais precisamente o jogo *¿Quién es quién?*³⁷⁶, na medida em que o documento europeu de referência indica que «[l'] utilisation de la langue **pour** le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel [sublinhado nosso³⁷⁷]» (CECRL, 2001: 47), sendo de referir que

[I]es jeux peuvent donc être considérés comme des activités dans lesquelles les enfants se construisent personnellement en développant leurs capacités et compétences (Piaget, 1932, 1945 ; Vygotski, 1967 ; Winnicott, 1975 ; Bruner, 1983 ; Johnsen, 1991 ; Goldstein, 1994) [378], tout en expérimentant le monde social, les systèmes de valeurs, normes, règles (réciprocité, justice, coopération, compétition, etc.) et les rapports sociaux (d'âge, de sexe, de classe, de rôle, etc.) (Gaussot, 2002: 42),

razão pela qual

on peut se demander si, comme leur nom l'indique, les jeux de société (qu'on joue en famille, entre amis) ne permettent pas de décomposer conceptuellement, de se familiariser, de jouer avec un certain nombre de valeurs, de principes, de règles au cœur de la vie sociale : règles de la vie collective, régulation des sentiments et des attitudes, savoir-vivre, système de rôles, distance au rôle (bonne distance à soi qui permet le lien aux autres), mais aussi les compétences (habiletés et savoir-faire, sens du jeu, coopération, compétition, compétition coopérative, stratégie, négociation) à mobiliser et à investir dans les jeux sociaux ultérieurs (Gaussot, 2002: 50),

ou seja, no quadro dessa conceção global,

³⁷⁵ No presente caso, considera-se o termo *jogos de sociedade* constante na versão em língua francesa do documento de referência em causa em detrimento dos termos *social language games* (CECRL, 2001: 55), *jogos sociais de linguagem* (QECRL, 2001: 88) ou *juegos de lengua de carácter social* (MCERL, 2002: 59), inscritos nas versões em língua inglesa, língua portuguesa e língua espanhola, respetivamente, pelo facto de o termo inscrito na versão em língua francesa ser mais genérico do que os termos retidos pela versões das línguas restantes.

³⁷⁶ *¿Quién es quién?* é a denominação mais usual em Espanha do jogo social *Guess Who?*, designação original desse jogo, cuja autoria é atribuída a Milton Bradley (1836-1911) (v. <https://boardgamegeek.com/boardgamepublisher/20/milton-bradley>).

³⁷⁷ A opção pelo recurso à citação em língua francesa encontra a sua justificação nos factos mais relevantes seguintes: a versão em língua inglesa – «The use of language for playful purposes often plays an important part in language learning and development, but is not confined to the educational domain» (CECRL, 2001: 55) – não permite distinguir, no plano conceitual, os termos *língua e linguagem*, a versão em língua portuguesa – «O uso da língua **como** jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo [sublinhado nosso]» (QECRL, 2001: 88) – procede à substituição das preposições *pour*, em francês, e *for*, em inglês, com o valor semântico de *finalidade* nas duas línguas, pela preposição *como*, em português, com o valor semântico de *atribuição de qualidade* (*≈ enquanto*) e a versão em língua espanhola – «El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo» (MCERL, 2002: 59) – se bem que em sintonia com a versão em língua inglesa – não considera o registo dos termos *jeu* (jogo) e *créativité* (criatividade) instituído na versão em língua francesa.

³⁷⁸ As referências bibliográficas indicadas pelo autor do texto citado não podem ser aqui objeto de indicação extensiva, uma vez que a versão em linha do artigo correspondente não apresenta a última página respetiva; a única exceção é «BRUNER, J.-S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF», cuja indicação se encontra registada na penúltima página do documento em causa.

l'enfant n'a pas – seulement – à intérioriser les normes et les valeurs de sa société et de son milieu : il n'est pas considéré comme une pâte souple pétrie par les structures sociales ; il a tout aussi fortement à acquérir, à expérimenter et à mettre en œuvre diverses compétences et intelligences sociales devant faire de lui un **acteur social** relativement autonome, maître de lui et de sa relation aux autres, sachant construire des projets, et susceptible de mobiliser stratégiquement ses ressources selon les jeux sociaux et leurs enjeux (d'argent, de pouvoir, de prestige, etc.). Socialiser un enfant, c'est à la fois l'intégrer dans les différents cercles sociaux auxquels il appartient, et en même temps lui apprendre l'autonomie personnelle. La socialisation est tout à la fois insertion dans la vie sociale et culturelle, acquisition de compétences, de connaissances et de savoir-faire, épanouissement de l'enfant [sublinhado nosso] (Gaussot, 2002: 42),

o que, no âmbito da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, permite considerar os *jogos sociais* como atividades de sustentação da *perspetiva (co)acional*, desde que os mesmos não constituam de modo senão exclusivo, pelo menos prioritário atividades de simulação «[o]rientée[s] vers un objectif d'apprentissage», as quais «permet[tent] aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives» (Cuq, 2003: 160), até porque, por um lado, «[l'] étudiant qui participe à un jeu éducatif ne joue pas [nécessairement] pour apprendre, mais pour jouer et gagner» e, por outro lado «[a]ucune recherche (...) n'est venue confirmer l'hypothèse selon laquelle le climat stimulant voire excitant qui est celui des jeux faciliterait l'apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 766]).

Em relação ao caso constante na quinta página da referida Unidade 2 do MEE3-NEIII, no quadro da secção intitulada «Ahora dílo tú»³⁷⁹, no qual o *ejercicio 1* apresenta um conjunto de seis situações de índole idiomático-cultural – cada uma delas constituída por uma componente verbal, na modalidade de *escrita*, e uma componente não(-)verbal, na modalidade de *deseño* –, situações essas que confrontam os sujeitos-aprendentes portugueses com práticas verbo-comportamentais próprias da vida corrente no âmbito da sociedade espanhola contemporânea, as quais, de acordo com a conceção registada no recurso didactográfico em causa, evidenciam reações e/ou posicionamentos de *não entendimento* das referidas práticas por parte de portugueses que tenham estado em Espanha em estadas de curta duração, impõe-se reconhecer que a consideração didáctica dessas situações tipo se deve inscrever mais numa *perspetiva coacional* do que numa *perspetiva acional*, uma vez que esta última *perspetiva* pode assumir um carácter mais unidirecional do que bi e/ou multidirecional, desde que os sujeitos-destinatários não tenham de adotar quaisquer comportamentos responsivos aos comportamentos dos sujeitos-destinadores. Acresce referir que, nas situações verbo-comportamentais em causa, os sujeitos que manifestam a sua *não compreensão* quer pelas reações, quer pelos factos

³⁷⁹ V., supra, p. 113, Figura 12.

indicados são *sujeitos portugueses*, na medida em que, na referida secção da Unidade 2 do MEE3-NEIII, não se registam quaisquer situações de sentido inverso, ou seja, situações nas quais sejam *sujeitos espanhóis* a manifestarem a sua *não compreensão* pelos comportamentos verbo-comportamentais dos *sujeitos portugueses* – embora estes últimos se encontrem em Espanha no âmbito de estadas de curta duração –, conjunto de situações essas que evidenciam uma visão didática de sentido único da *interculturalidade* (neste caso em particular, do *estrangeiro português* para o *autóctone espanhol*... uma vez que, nas situações em causa, o estrangeiro deve adaptar-se aos modos de vida do *autóctone*), apesar de esse termo pressupor – não apenas no plano societal, mas também no plano didático – «l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels» (Cuq, 2003: 136), até porque «l'échange égalitaire est plus fructueux pour les (...) partenaires, qu'un affrontement» (Cuq, 2003: 138). Contudo, relativamente às situações constantes no *ejercicio 1* da referida secção da Unidade 2 do MEE3-NEIII, as mesmas deveriam ser objeto de uma atividade complementar de pesquisa por parte dos sujeitos-aprendentes da situação educativa de referência da investigação, sendo de precisar que essa pesquisa de ordem informacional poderia inscrever-se não apenas no plano das informações disponibilizadas por sítios (em princípio... espanhóis) alojados na Internet que potencial e/ou eventualmente forneçam dados passíveis de esclarecer as situações de *não entendimento* das referidas práticas verbo-comportamentais espanholas por parte dos sujeitos-aprendentes portugueses, mas também no plano de atos de comunicação verbal e/ou não(-)verbal – em regime presencial e/ou à distância – com, por exemplo, estudantes de estabelecimentos de ensino da cidade espanhola vizinha, na medida em que a situação educativa de referência da investigação se encontra numa zona de cooperação transfronteiriça entre Portugal e Espanha em geral, e as cidades de Valença e Tui em particular, assumindo esse ato de comunicação uma dimensão coacional, uma vez que a abordagem das questões em causa não é suscetível de ser objeto de *acerto intercomprensivo* apenas pela *interação* – no sentido que é conferido a este termo no quadro da *abordagem comunicativa* –, mas antes – e sobretudo – pela *coação* – no sentido terminológico proposto pela versão mais consolidada da *perspetiva acional* –, sendo que esta perspetiva não pode deixar de considerar a *interação comunicativa*, se bem que esta última não seja suficiente no plano concetual da *competência cultural* inscrito na *perspetiva (co)acional* (Puren, 2002 [2004])³⁸⁰. Tendo em consideração o carácter, no caso

³⁸⁰ Importa referir novamente (cf., supra, p. 115) que o LP do MEE3-NEIII não regista qualquer tipo de

da situação disciplinar em causa, bilateral do processo *intercultural* convocado, que, do ponto de vista conceitual, deveria assumir uma configuração bidirecional, para assegurar a conjugação dessa duas características de base da *interculturalidade*, poder-se-ia ter considerado duas situações complementares à inscrita no *ejercicio 1* da referida secção da Unidade 2 do MEE3-NEIII: por um lado, um conjunto de situações homólogas com inversão dos contextos – ou seja, substituição das situações associadas à *sociedade espanhola* por situações inseridas na *sociedade portuguesa*... com as adaptações sociais mínimas imperativas – e dos intervenientes – isto é, a passagem dos posicionamentos dos intervenientes espanhóis e portugueses para o estatuto de intervenientes *extranjeros* e *autóctones*, respetivamente – e, por outro, a coexistência, para efeitos de abordagem e explicação comparativas, dos conjuntos de situações inscritas no *ejercicio 1* da referida secção da Unidade 2 do MEE3-NEIII e casos de inversão situacional sugeridas no quadro desta proposta de proto-intervenção didactológica. Acresce que o facto de a situação educativa de referência da investigação se inscrever no quadro da situação – tanto societal como didáctica – de carácter transfronteiriço acima indicada, caso essa inter-relação evidenciasse corporizar uma configuração educacional efetiva em termos essenciais, funcionais e teleológicos, esse facto poderia ter ocasionado um intercâmbio de informações e ajustamentos recíprocos, ou seja, um processo coacional, designadamente com inclusão das dimensões linguístico-comunicativas respetivas de ordem efetiva – ou seja, o recurso ao espanhol (de modo prioritário, pelo facto de a disciplina escolar requerida pela situação educativa de referência ser a disciplina de Espanhol)³⁸¹ e ao português (embora de modo mais subsidiário, por ser a língua dita materna dos sujeitos-aprendentes da referida situação educativa) –, entre sujeitos – mais especificamente, jovens estudantes – espanhóis e portugueses.

No seguimento dos casos exemplares – descritos, analisados e objeto de propostas de revisão no sentido da sua aproximação quer ao conceito didactológico de *língua-cultura* como à perspectiva didáctica dita (co)acional – da Unidade 2 do MEE3-NEIII, procede-se à indicação de duas propostas prototípicas de recursos didactográficos de carácter mais

solución para esse *ejercicio*, uma vez que esse documento didactográfico omite de forma absoluta esse mesmo *ejercicio*, situação essa que, caso não venha a contar com a apresentação da *solución* pelo agente-professor, remete os sujeitos-aprendentes para uma situação de impasse didático, porquanto a conceção didáctica desse *ejercicio* se inscreve na *abordagem comunicativa* e não na *perspetiva (co)acional*.

³⁸¹ Tendo em consideração o contexto transfronteiriço em causa, a ação didáctica poderia (ou até não poderia deixar de) considerar o recurso ao galego, uma vez que a língua-cultura da Comunidade Autónoma da Galiza – na qual se insere a cidade de Tui – é precisamente o galego, o que suscita uma situação de índole linguístico-cultural relevante, na medida em que «[a] Galiza tem fortes afinidades culturais com o nosso país [isto é, Portugal], em especial com o Norte», sendo de referir que «essas afinidades passam pela língua própria da região, o galego, mais próximo do português do que do castelhano» (v. [https://www.infopedia.pt/\\$galiza](https://www.infopedia.pt/$galiza)).

exemplificativos do que paradigmáticos, uma vez que as referidas propostas não constituem uma configuração com propósitos de conceção e produção extensivas e intensivas de um recursos didactográfico mais global, qual *manual escolar* de EL(C)E.

Apesar de a Unidade 2 do MEE3-MEIII ter por título «España y Portugal: tan cerca y tan lejos», importa referir que essa unidade didactográfica procede à abordagem da componente temática respetiva apenas em quatro dos doze *ejercicios* correspondentes: o *ejercicio* único da secção «Para empezar» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 18), os *ejercicios* 1 e 2b da secção «Ahora dilo tú» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 22) e o *ejercicio* único da secção «Ahora escribe tú» (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 26). Mais precisamente, impõe-se assinalar que de entre esses quatro *ejercicios*, apenas o *ejercicio* único da secção «Para empezar» e o *ejercicio* 1 da secção «Ahora dilo tú» procedem a um tratamento específico da referida temática – embora com as limitações didáticas anteriormente apresentadas, demonstradas e explicitadas, no âmbito do presente capítulo do RE, por referência quer à *abordagem comunicativa*, quer à *perspetiva (co)acional* –, uma vez que, por um lado, o *ejercicio* 2b da secção «Ahora dilo tú» consiste em simular uma entrevista em que o sujeito-aprendente (individualmente) enquanto estudante português – estatuto esse que corresponde efetivamente à realidade situacional respetiva – deve *imaginar*, até por estar a estudar em Espanha – o que não corresponde à realidade situacional na qual se encontra o referido sujeito-aprendente (individualmente) –, as respostas que emitiria caso lhe fossem submetidas perguntas por uma rádio local espanhola, sendo que essas perguntas eventuais seriam as constantes no *ejercicio* anterior da secção didactográfica respetiva, *ejercicio* esse em que a pessoa entrevistada não é obrigatoriamente espanhola, e, por outro lado, o *ejercicio* único da secção «Ahora escribe tú» indica que, no quadro de um sítio eletrónico intitulado «Estudiantes del Mundo»³⁸², o sujeito-aprendente (individualmente) deve produzir um texto verbal escrito em espanhol no qual se apresenta e informa um eventual correspoente hispanófono – desejável mas não obrigatoriamente espanhol – que pretende aperfeiçoar o seu espanhol, manifestação de intenção essa que circunscreve de modo senão exclusivo, pelo menos prioritário a

³⁸² V. <http://www.studentsoftheworld.info/>; o sítio eletrónico em causa, que se designa «Etudiants du Monde / Students of the World», permite o estabelecimento de correspondência em inglês, francês e espanhol, mas os correspondentes-destinatários podem ser anglófonos, francófonos e espanófonos – e, por conseguinte, não obrigatoriamente ingleses, franceses e espanhóis ditos nativos –, facto global esse que suscita questões referentes à *variedade idiomática* das línguas em causa, assim como à *variedade e/ou à diversidade* de ordem cultural associadas a essas três línguas, até porque «[the] Aim and Ambition of [the] association» é a seguinte: «To open the doors of World's cultures - To further communication between young people all over the World» (v. http://www.studentsoftheworld.info/menu_pres.html).

interacção pretendida no plano conceitual da *competência de comunicação* própria da *abordagem comunicativa*, se bem que essa interacção verbal escrita não se concretize em regime de simulação, embora a existência de uma supervisão prévia eventual por parte do agente-professor não se encontre *a priori* excluída dos procedimentos correspondentes.

Com o propósito de centrar os recursos didactográficos na temática correspondente ao título da Unidade 2 do MEE3-MEIII, uma pesquisa na Internet poderia ter fornecido – quer aos autores do manual escolar em causa, quer aos sujeitos-aprendentes (individualmente e/ou em grupo, assim como ao agente-professor – uma listagem extensiva e extremamente diversificada de documentos autênticos não apenas verbais escritos, mas também áudio-orais, bem como multi, pluri e/ou intermodais, suscetíveis de evidenciar, para lá da dimensão linguístico-idiomática, questões relativas à *competência cultural*, mormente no quadro da *perspetiva (co)acional*. A título de exemplo, e numa ótica *intercultural* inscrita num projeto não apenas comum, mas também convergente, poderiam ter sido considerados registos documentais relativos a um programa televisivo de cooperação, senão mesmo de colaboração entre dois *atores sociais*, um português e outro espanhol (Figura 20).

TELEVISIÓN

España y Portugal, tan cerca, tan lejos

El canal Historia estrena su gran apuesta de la temporada, 'La raya', serie documental que recorre la frontera entre los dos países

FERNANDO MORALES
Madrid - 9 MAR 2013 - 20:52 CET



Acercar la cultura española a los portugueses y la portuguesa a los españoles. Este es el reto que se plantea [La raya](#), serie documental que estrena (domingo 10, 16.05) el canal Historia y que hace un recorrido de más de 3.000 kilómetros por la frontera que separa los dos países. De la mano de Miguel Ángel Tobías (actor y creador del programa *Españoles por el mundo*) y de Pedro Pernas (actor portugués), esta producción de seis capítulos viaja por la frontera entre España y Portugal, conocida popularmente como La Raya, para mostrar las diferencias y similitudes entre ambos países revelando que, lo que nos une, es mucho más que lo que nos separa. Para Carolina Godayol, directora general de The History Channel Iberia, el objetivo de esta producción es, combinando elementos históricos y culturales con entretenimiento "tender un puente de unión entre España y Portugal, dos países que, pese a ser vecinos, siguen siendo grandes desconocidos".

Durante casi un mes, los dos conductores de la serie compartirán vehículo y carretera para aprender a convivir tal y como lo han hecho las localidades próximas a La Raya. Un viaje plagado de anécdotas y experiencias, en el que aportarán sus conocimientos sobre sus respectivos países y sus culturas y aprenderán con las gentes rayanas la historia de estas tierras, compartirán sus tradiciones y escucharán sus leyendas. Para Miguel Ángel Tobías, productor, director y conductor de *La Raya*, sumergirse en una serie como ésta ha sido "todo un reto profesional ya que han sido 21 días de viaje ininterrumpido, sin poder volver atrás". Tobías reconoce que ha grabado en lugares muy complicados del planeta como Haití, justo después del terremoto, o en el Sahara, pero "el hecho de grabar por toda la frontera entre España y Portugal sin parar, durante más de un mes, para captar la esencia del viaje, fue realmente apasionante". Por su parte, Pedro Pernas asegura que "una serie como ésta es toda una aventura para un actor. Hasta ahora siempre había interpretado personajes pero esta vez, interpreté a Pedro Pernas. Fue un rodaje duro pero plagado de grandes momentos y satisfacciones".

El objetivo de la serie es tender un puente entre los dos países

En este largo viaje los dos viajeros, que se han "sentido en casa tanto en un lado como en el otro", visitarán lugares como las fortalezas de Tuy y Valença do Miño, dos ciudades tradicionalmente enfrentadas que hoy se dan la mano; la Sierra de la Culebra, que reúne la mayor población de lobos de la Península Ibérica; la histórica Marvão situada en una escarpada montaña; Alcántara y su famoso puente romano; la disputada Olivenza; el fuerte de Santa Luzia, en Elvas, testimonio y protagonista de las guerras entre españoles y portugueses; o los pueblos gemelos de Alcoutim y Sanlúcar, paradójicamente separados por 5 minutos en barca y 75 kilómetros por carretera.



Pero además, conocerán antiguas aduanas como el de Fuentes de Oñoro; escucharán historias de contrabandistas de uno y otro lado; pasearán por el Camino Privilegiado, por el que se podían pasar mercancías sin pagar multas; tratarán de aprender las técnicas de los grandes ceramistas de Monsaraz; oirán la música que nace del pandero cuadrado, un instrumento casi desaparecido; probarán el típico vino alentejano y viejas recetas de cocina; visitarán la Feria Rayana, que se celebra cada año a uno u otro lado de la frontera, e incluso participarán en la romería de Rosal y Vila Verde, que pretende levantar fronteras.

Cada capítulo se centrará en una zona geográfica concreta de modo que, aunque la serie se articula con una continuidad derivada de la relación entre Miguel Ángel y Pedro, los distintos documentales tendrán personalidad propia.

ARCHIVADO EN:

Canal Historia · Miguel Ángel Tobías · Portugal · Canal plus · Prisa TV · Europa occidental · Prisa · España · Grupo comunicación · Europa · Cultura · Televisión por satélite · Pago por visión · Canales televisión · Televisión · Medios comunicación · Comunicación

CONTENIDO PATROCINADO

http://cultura.elpais.com/cultura/2013/03/09/television/1362857745_290427.html

Figura 20 – Exemplo de um documento (social) autêntico – Jornal *El País* em linha (2013: s.p.)

Da leitura do artigo do jornal espanhol *El País* – artigo esse que é um *documento (social) autêntico* – resulta um conjunto de constatações de carácter didático³⁸³ que permitem, por um lado, considerar que esse documento enquanto recurso didactográfico singular pode ser objeto de uma abordagem didática que se aproxima da *perspetiva (co)acional* da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* e, por outro lado, caracterizar a situação objeto de reportagem no referido artigo jornalístico como uma situação real efetivamente inscrita simultaneamente em vários domínios sociais, sendo objeto tanto de uma contextualização precisa como de uma explicitação que assegura a indicação de que a referida situação contextualizada insere e veicula um *agir social* de ordem *intercultural*, mais exatamente uma interação social de índole coacional.

Num primeiro momento, o texto do referido artigo jornalístico, datado de 9 de março de 2013, nas duas linhas imediatamente subsequentes ao título respetivo, indica que «[e]l canal Historia estrena su gran apuesta de la temporada, 'La raya', serie documental que recorre la frontera entre los dos países», sendo esses países os que constam do título do artigo em causa, isto é, «España y Portugal, tan cerca, tan lejos», enunciado esse que é idêntico ao título da Unidade 2 do MEE3-NEIII. O mesmo texto indica ainda que o propósito da referida série documental é o de «[a] cercar la cultura española a los portugueses y la portuguesa a los españoles» (linha 1), na medida em que «[e]ste es el reto que se plantea *La raya*, serie documental que estrena (domingo 10 [de marzo de 2013], 16.05) el canal Historia y que hace un recorrido de más de 3.000 kilómetros por la frontera que separa los dos países» (linhas 2-3), sendo de referir que, no quadro da componente textual respetiva, o termo espanhol *raya* por ser entendido, neste caso, como sinónimo do termo português *fronteira* entre Espanha e Portugal, é a unidade terminológica «conocida popularmente como La Raya» (linha 5), arraia essa que separa, delimita e/ou demarca os dois países. Contudo, o referido texto assinala que a «producción de seis capítulos viaja por la frontera entre España y Portugal (...) para **mostrar las diferencias y similitudes entre ambos países** revelando que, **lo que nos une, es mucho más que lo que nos separa** [sublinhados nossos]» (linhas 4-6), até porque «el objetivo de esta producción es, combinando elementos históricos y culturales con entretenimiento ‘tender un puente de unión entre España y Portugal, dos países que, pese a ser vecinos, siguen siendo grandes desconocidos’» (linhas 7-9), posicionamentos esses que se inscrevem numa perspetiva – tanto

³⁸³ Importa referir novamente que o propósito *proto-interventivo* da investigação didactológica inserida no presente estudo é a abordagem da problemática da *competência cultural* no âmbito da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* e não a conceção e/ou a produção de soluções metodológicas e didactográficas extensivas e intensivas em concreto.

societal como didática – de *interculturalidade* que procura evidenciar o sentido mais convergente do que divergente das realidades raianas em causa. Pelo facto de o projeto documental ter por guias «Miguel Ángel Tobías (actor y creador del programa *Españoles por el mundo*) y (...) Pedro Pernas (actor portugués)» (linhas 3-4) e esses dois condutores «[d]urante casi un mes (...) compartirán vehículo y carretera para **aprender a convivir** tal y como lo han hecho las localidades próximas a La Raya» (linhas 10-11), tendo o período de tempo em causa sido preenchido por ações de trabalho, embora o projeto tenha assumido um carácter de «[u]n viaje plagado de anécdotas y experiencias, en el que aportarán sus conocimientos sobre sus respectivos países y sus culturas y aprenderán con las gentes rayanas la historia de estas tierras, compartirán sus tradiciones y escucharán sus leyendas» (linhas 11-13), o *agir social* executado por esse espanhol e esse português corresponde a um *agir social coacional*, na medida em que essas duas pessoas não tiveram apenas de, por um lado, *hablar uno com el otro* e/ou *actuar uno sobre el outro*, ou seja, desenvolver uma *competência intercultural* em sintonia com a *abordagem comunicativa* da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, e, por outro lado, *vivir uno con el otro*, isto é, executar uma *competência plurilingue e pluricultural*, esta última competência global enquanto competência uma própria da *perspetiva acional* da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, mas também de *actuar el uno con el otro*, cujo *agir social de referência* – que também deve ter constituído desde o início do projeto documental até ao termo do mesmo um *agir de aprendizagem* não formal e continuado em contexto não escolar – se inscreve na *perspetiva coacional* da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*³⁸⁴. Pese embora o facto de o projeto ter tido a duração de cerca de um mês – o que pode(ria) inscrever o mesmo na perspectiva de uma viagem ou um contacto de curta duração própria da *abordagem comunicativa* –, a natureza de índole profissional desse projeto permite inserir este último em diversas secções não apenas do *domínio profissional*, mas também dos *domínios educacional, público e pessoal*³⁸⁵, uma vez que tanto a situação geral da série documental, quer as situações específicas das diversas peças do documentário global não se inscrevem nas situações de simulação características da *abordagem comunicativa*, perspectiva essa que é objeto de confirmação pelo guia português, designadamente através da componente

³⁸⁴ A abordagem destas diferentes configurações de *competência linguístico-cultural* também pode(ria) ser executada por referência à série documental em causa relativamente às interações dos guias quer com os restantes membros da equipa técnica respetiva (embora essa componente não seja passível de ser visionada), quer com as pessoas das populações raianas de Espanha e Portugal que figuram no documentário televisivo, bem como dessas pessoas umas com as outras, situações últimas essas que se encontram registadas na referida série documental.

³⁸⁵ Cf. os itens detalhados constantes no ponto 4.1. do capítulo quarto do documento europeu de referência (QECRL, 2001: 75-83), mormente o Quadro 5 respetivo (QECRL, 2001: 77-78).

textual do artigo que regista que «Pedro Pernas assegura que ‘una serie como ésta es toda una aventura para un actor. **Hasta ahora siempre había interpretado personajes pero esta vez, interpreté a Pedro Pernas**’ [sublinhado nosso]» (linhas 18-20), ou seja, no quadro do documentário televisivo, o ator português não simula ser, mas é efetivamente um *ator social*, termo complexo esse que se inscreve no conceito homólogo inscrito do QECRL. Relativamente à situação educativa de referência da investigação didactológica em causa, acresce assinalar que o texto desse artigo indica que «[e]n este largo viaje **los dos viajeros, que se han ‘sentido en casa tanto en un lado con en el outro**’, visitarán lugares como **las fortalezas de Tuy y Valença do Miño, dos ciudades tradicionalmente enfrentadas que hoy se dan la mano** [sublinhados nossos]» (linhas 21-23), registo global esse que reforça o sentido convergente da perspetiva *intercultural* que preside à conceção desse documentário televisivo.

Tendo em consideração que, no âmbito da *Educación em e pelas Línguas-Culturas*, os recursos didactográficos globais, designadamente os que correspondem ao conceito de *manual escolar* – não podem desconsiderar a convocação de *documentos autênticos* não apenas de ordem verbal escrita, mas também de carácter verbal áudio-oral e não(-)verbal, mormente no quadro da multi, pluri e/ou intermodalidade comunicacional, o artigo do jornal *El País* pode(ria) ser objeto de um procedimento de completação – tanto temático como didático – mais essencial do que subsidiário, recorrendo para o efeito a um documento videográfico (Figura 21).



Figura 21 – Entrevista sobre a série documental «A Raia» – SIC Radical (13/02/2013)³⁸⁶

³⁸⁶ V. <https://www.youtube.com/watch?v=bbdlf4hOKZc> – *SIC Radical*, canal temático para adolescentes e jovens adultos da estação de televisão portuguesa *SIC*.

O documento videográfico em causa regista uma entrevista aos dois guias do documentário televisivo intitulado *La Raya* e a *A Raia* em espanhol e português, respetivamente, e fornece informações relevantes no plano societal suscetíveis de serem objeto de uma abordagem didática no quadro da disciplina de *Espanhol*, designadamente tendo em consideração a situação educative de referência da investigação didactológica inscrita no presente RE. Atendendo ao título da Unidade 2 do MEE3-NEIII, de entre essas informações merece ser referida, por exemplo, a asseveração do ator português Pedro Pernas – corroborada por Miguel Ángel Tobías – «de que não existe a fronteira» entre os dois países como uma das constatações menos expectáveis na fase anterior à realização do projeto³⁸⁷, afirmação essa que, no plano da ação didática, permite explorar uma questão de ordem cultural que envolve as realidades sociais das zonas (trans)fronteiriças em causa, sendo que para os sujeitos-aprendentes da situação educativa de referência da investigação alvo, essa questão pode(ria) ser objeto de uma abordagem linguístico-cultural de carácter experiencial efetiva. Para lá desse tipo questões, o facto de, por um lado, o entrevistador e o ator Pedro Pernas falarem em português e, por outro lado, Miguel Ángel Tobías falar em espanhol, e essa situação não suscitar qualquer problema de *intercompreensão* entre esses três interlocutores – e, em princípio, também não provocar problemas de receção por parte dos telespetadores portugueses do programa –, permite inscrever essa interação comunicativa – **que é determinada pela ação social de promoção do documentário televisivo e, por conseguinte, se encontra ao serviço desse agir social efetivo** – no quadro da *intercompreensão* enquanto «[compétence de] compréhension reciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre sont différents, soient-ils proches, voisins^[388]... ou lointains» (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010: 149).

Numa perspetiva de exploração didática de carácter linguístico-cultural mais sustentado e sem prejuízo da abordagem didática homóloga dos documentos videográficos acima indicados, o artigo do jornal *El País* pode(ria) ainda ser objeto de um procedimento de completação reforçada, mormente na modalidade de confrontação dos documentos videográficos de promoção da série documental em causa nas suas versões espanhola e portuguesa (Figura 22 – v. página seguinte), de modo a realizar conjuntos de atividades de

³⁸⁷ V. <https://www.youtube.com/watch?v=bbdlf4hOKZc> – a partir dos 3 m 7 s.

³⁸⁸ Esta configuração conceitual é a apropriada ao caso aqui em apreço, na medida em que o português e o espanhol são «[des] langues qui affichent une *collatéralité linguistique* et une *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables» (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010: 149).

mediação – de acordo com a conceção geral que lhe é atribuída no âmbito do documento europeu de referência (QECRL, 2001: 129-130) – centradas nas dimensões de índole verbal e não(-)verbal dos registos multimédia correspondentes, até porque as vozes-off das versões espanhola e portuguesa do documento videográfico pertencem aos guias espanhol e português, respetivamente, da série televisiva, situação essa que determina uma inversão parcelar de componentes verbais e não(-)verbais em cada versão do texto – este último termo no sentido semiótico do mesmo – em função da focalização diegética implicada.



Figura 22 – Vídeos de promoção da série documental «La Raya» (versão espanhola) e «A Raia» (versão portuguesa)

Pese embora o facto de o caso acima indicado se inscrever numa perspetiva – tanto societal como didática – de *interculturalidade* de sentido convergente e, por conseguinte, conciliativo das diferenças propriamente culturais convocadas pela temática da referida série documental, impõe-se assinalar que, no quadro das inter-relações formais, não formais e/ou informais entre Espanha e Portugal, a *interculturalidade* pode evidenciar igualmente divergências, desacordos, dissentimentos... de carácter cultural entre espanhóis e portugueses, mesmo quando essas oposições podem corresponder mais a posicionamentos singulares do que coletivos, daí resultando a emergência de uma perspetiva – ainda e sempre tanto societal como didática – de *interculturalidade* de sentido divergente e até mesmo de tipo acrimonioso, tal como é possível testemunhá-lo, também neste caso, através de registos de publicações escritas (Figura 23 – v. página seguinte). No texto extraído da edição impressa em papel de 2 de novembro de 2003 (embora aqui apresentado no seu formato de edição em suporte eletrónico digital) do jornal *El País*, a *Defensora del Lector* – cuja figura equivalente em Portugal é a de *Provedor(a) do Leitor* – de então desse diário espanhol refere a situação em que um português, que à época vivia em Espanha, manifesta o seu desagrado pelas informações referentes a Portugal veiculadas pelo referido jornal espanhol, porquanto no seu entender, as mesmas evidenciavam uma

LA DEFENSORA DEL LECTOR

Portugal, tan cerca, tan lejos

MALEN AZNAREZ TORRALVO

2 NOV 2003

El título que encabeza esta columna, "Portugal, tan cerca, tan lejos", ha sido repetido los últimos años múltiples veces en los medios de comunicación españoles para referirse al país vecino y sus atractivos turísticos. Un titular que, de alguna manera, incidía en el tradicional tópico del alejamiento e ignorancia que tenían los españoles de dicho país, pese a la proximidad y estrechos vínculos históricos. El superado "Nunca tanto tan cerca", de la campaña oficial del turismo portugués, también insistía en la cercanía, aunque evidentemente con otros matices. Viene esto a cuento de la queja, dolida y extensa, de un lector portugués residente en España, Gonçalo Moura, descontento en general con el trato que EL PAÍS da a Portugal, y en particular, con las informaciones publicadas los días 12 y 19 de octubre en la sección de Internacional.

"Siempre me ha extrañado la poca información publicada sobre el país vecino, y he pensado que se olvidaban a menudo de uno de los valores fundamentales de la jerarquía de las noticias: la proximidad. Me ha parecido injusto, pero he hecho un esfuerzo por comprenderlo. Pero lo que más me molesta es comprobar que esa poca información sobre Portugal se dedica a temas que intentan encasillarlo como un país tercermundista (catástrofes, escándalos y desgracias)", dice Moura, que critica los reportajes publicados los dos últimos domingos, que, según él, confirman esta postura "inadmisible" y en los que el periódico se empeña "en transmitir una imagen parcial de Portugal". El lector comenta la amplia información de dos páginas -en realidad, dos reportajes, *Portugal, en quiebra política y social* y *El colegio de los horrores*, unidos bajo el cintillo 'Del sueño a la pesadilla'- firmadas por el enviado especial Luis Gómez, en las que refleja la quiebra de la economía y los últimos escándalos que han conmocionado a Portugal, y que, según él lector, ayudan a su "machaque".

"El primer artículo es lamentable", dice Moura, "una vez más, por el intento de mezclar distintas cosas que apenas tienen conexión entre sí; claro está, todas ellas negativas. La sección de Internacional ha decidido promocionar los estereotipos de Portugal como un país subdesarrollado, donde lo único que merece ser contado es la corrupción, la depresión económica, la inestabilidad política y los escándalos sociales. Trasladando la situación a mi país, es como si el diario de referencia con mayor tirada publicara nada más casos como el del *Prestige*, las manifestaciones en contra de la guerra de Irak, Gescartera y tantos otros. Pero no, en Portugal vuestro país merece mucha más información, más variedad y, sobre todo, tratada con mucho más rigor". Y añade: "Lo dice alguien que vive cotidianamente el tema de las relaciones Portugal-España y que cree que la prensa tiene la función de no alimentar los estereotipos y falsas imágenes del país vecino que siguen existiendo entre la mayoría de los españoles".

El jefe de la sección de Internacional, Juan Pedro Velázquez-Gaztelu, contesta: "Reconozco que el espacio dedicado a Portugal en las páginas de Internacional en los últimos años ha sido escaso y que no se corresponde con el interés que muchos lectores tienen en los asuntos portugueses ni con la importancia de Portugal como vecino y socio de España en la UE. La dirección del diario nos ha dado recientemente instrucciones de que mejoremos nuestra cobertura portuguesa, y así lo haremos. Pero no estoy de acuerdo con nuestro lector en que la intención de la sección Internacional de EL PAÍS sea proyectar una visión tercermundista de Portugal. Queremos, sencillamente, contar qué pasa en Portugal con los mismos criterios con que contamos lo que ocurre en EE UU, Irak o Colombia. Los periódicos damos más noticias malas que buenas, y eso ha sido así desde que nació el periodismo. Los artículos sobre Portugal que hemos publicado en los últimos meses -incendios, escándalo de pederastia de Casa Pía, crisis económica- han sido los mismos que han dominado en los medios de comunicación portugueses. Creo que *Público* o *Diario de Noticias* no han ahorrado espacio para tratar esos temas. La corrupción, la depresión económica, la inestabilidad política y los escándalos sociales son fenómenos más noticiosos que la belleza de las playas del Algarve o la calidad de los vinos del Alentejo".

Tiempos dolorosos

Por su parte, Luis Gómez, autor de los reportajes en cuestión, afirma: "Ninguno de los analistas que me atendieron para elaborarlos entendió que el interés de EL PAÍS fuera desproporcionado o fuera de lugar. Su opinión era unánime respecto a que Portugal vive un mal momento por diversas circunstancias. Me remito también a las propias palabras del presidente de la República, Jorge Sampaio, en un discurso a la nación que pronunció tres días

después del reportaje publicado por EL PAÍS, para cortar de raíz ciertas informaciones que le acusaban de haber tenido conocimiento previo de algunas decisiones de los jueces. Sampaio se refirió al proceso Casa Pia como una 'novela judicial que nos distrae de otras preocupaciones' para terminar su intervención con la siguiente frase: 'Por más dolorosos que sean estos tiempos, hagamos de ello un tiempo de esperanza'.

Es cierto que 32 informaciones sobre Portugal, publicadas en la sección de Internacional en lo que va de año, no son excesivas, y de ellas la parte del león -15 noticias- fue para los incendios que asolaron el país el pasado agosto. Pero en el resto del periódico se publicaron otras 45 noticias de muy distinto signo, y algunas, como la entrevista a la pianista Maria João Pires, a toda página (sin contar ilustres colaboraciones como la del escritor Antonio Lobo Antunes, asiduo de *Babelia*). Un total de 77 noticias que aprueba Nuno Ribeiro, corresponsal del diario *Público* en Madrid.

Ribeiro, que lleva 12 años viviendo en España, asegura que la preocupación por la atención que la prensa española presta a Portugal es un tema antiguo. "Pienso que se le dedica poco espacio, pero Portugal no suscita mucha más información interesante para España. Nosotros nos fijamos más en este país porque es nuestro punto de referencia más cercano, pero es lógico que a España le interesen más Francia o Alemania. Tiene su atención centrada en los grandes acontecimientos internacionales y nacionales, y es muy complicado encontrar más espacio para Portugal. Pero creo que, de todos los periódicos españoles, EL PAÍS es el que más atención le dedica. Y dicho esto, opino que, si le asignara un poco más de espacio, sería bueno. Por ejemplo, últimamente se han inaugurado varios estadios para la Eurocopa 2004 y EL PAÍS no ha publicado aún nada. Y si España se clasifica, supongo que irán muchísimos españoles".

Para el corresponsal de *Público* en Madrid, los reportajes de Luis Gómez responden a la realidad de lo que está pasando en su país. "Es una tristeza, pero es así. Es un trabajo bien hecho y muy profesional, y así lo valoramos en *Público*. Él supo captar muy bien y sintetizar el clima de lo que ahora está pasando en Portugal, otra cosa es que alguien que está fuera no lo vea así. No hay noticias negativas, la realidad es la que es negativa. La única vez que yo me he enfadado de verdad con EL PAÍS y con los medios españoles fue con un problema que hubo con el Banco Santander y el Totta, cuando lo compró Mario Conde. Toda la prensa española informó e hizo editoriales poniendo a parir a Portugal. Es la única vez que me pareció parcial y me enfadé muchísimo".

Los lectores pueden escribir a la Defensora del Lector por carta o correo electrónico (defensora@elpais.es), o telefonarle al número 91 337 78 36.

* Este artículo apareció en la edición impresa del Domingo, 2 de noviembre de 2003

http://elpais.com/diario/2003/11/02/opinion/1067727608_850215.html

Figura 23 – Artigo de opinião «Portugal, tan cerca, tan lejos» – *El País* (02/11/2003)

tendência sistemática de depreciação de Portugal. No primeiro parágrafo do texto, a *Defensora del Lector*, antes de abordar a problemática central do artigo em causa, considera dever recordar o facto de «[e]l título que encabeza esta columna, ‘Portugal, tan cerca, tan lejos’, ha sido repetido los últimos años múltiples veces en los medios de comunicación españoles para referirse al país vecino y sus atractivos turísticos» (linhas 1-2), sublinhando que esse «titular (...), de alguna manera, incidía en el tradicional tópico del alejamiento e ignorancia que tenían los españoles de dicho país, pese a la proximidad y estrechos vínculos históricos» (linhas 2-4) e «[e]l superado ‘Nunca tanto tan cerca’, de la campaña oficial del turismo portugués, también insistía en la cercanía, aunque evidentemente con otros matices» (linhas 4-5). No seguimento dessas referências culturais de enquadramento que indiciam a existencia de uma *situação intercultural* de facto mais disjuntiva do que conjuntiva, a *Defensora del Lector* precisa que esse conjunto de

indicações culturais com marcas de passado então relativamente recente, «[v]iene (...) a cuento de la queja, dolida y extensa, de un lector portugués residente en España» (linha 6), o qual estava à época «descontento en general con el trato que EL PAÍS da a Portugal, y en particular, con las informaciones publicadas los días 12 y 19 de octubre [de 2003] en la sección de Internacional» (linhas 7-8). A seguir, a *Defensora del Lector* entende dever – por assim dizer – dar a palavra ao leitor português do *El País*, que vivia então em Espanha – e tanto quanto é possível deprender do texto do artigo – no quadro não de uma estadia de curta duração, mas antes em regime de permanência relativamente prolongada, cidadão português esse que declara à época que

[s]iempre me ha extrañado la poca información publicada sobre el país vecino, y he pensado que se olvidaban a menudo de uno de los valores fundamentales de la jerarquía de las noticias: la proximidad. Me ha parecido injusto, pero he hecho un esfuerzo por comprenderlo. Pero lo que más me molesta es comprobar que esa poca información sobre Portugal se dedica a temas que intentan encasillarlo como un país tercermundista (catástrofes, escándalos y desgracias) [linhas 9-13],

conjunto de afirmações esse que conduz a referida *Defensora del Lector* a acrescentar que esse leitor português do *El País*

critica los reportajes publicados los dos últimos domingos, que, según él, confirman esta postura ‘inadmisible’ y en los que el periódico se empeña ‘en transmitir una imagen parcial de Portugal’. El lector comenta la amplia información de dos páginas -en realidad, dos reportajes, *Portugal, en quiebra política y social*^[389] y *El colegio de los horrores*^[390], unidos bajo el cintillo ‘Del sueño a la pesadilla’- (...) en las que refleja la quiebra de la economía y los últimos escándalos que han conmocionado a Portugal, y que, según él lector, ayudan a su ‘machaque’ [linhas 13-18].

No terceiro parágrafo do texto do artigo em causa, a referida *Defensora del Lector* do diário espanhol reproduz mais um extrato do texto do leitor português do *El País*, no qual o cidadão português considera que «[e]l primer artículo es lamentable» (linha 18), mormente «por el intento de mezclar distintas cosas que apenas tienen conexión entre sí; claro está, todas ellas negativas» (linhas 18-19), razão pela qual esse leitor português entende que «[l]a sección de Internacional ha decidido promocionar los estereotipos de Portugal como un país subdesarrollado, donde lo único que merece ser contado es la corrupción, la depresión económica, la inestabilidad política y los escándalos sociales» (linhas 19-21). No sentido de reforçar essa sua perspetiva crítica do posicionamento cultural de carácter estereotipado do diário espanhol, o referido leitor procura exemplificar a situação através do recurso a um tratamento de sentido inverso eventual, afirmando que «[t]rasladando la situación a mi país, es como si el diario de referencia con mayor tirada

³⁸⁹ V. http://elpais.com/diario/2003/10/19/internacional/1066514401_850215.html

³⁹⁰ V. http://elpais.com/diario/2003/10/19/internacional/1066514402_850215.html

publicara nada más casos como el del *Prestige*, las manifestaciones en contra de la guerra de Irak, Gescartera y tantos otros» (linhas 21-23), embora procure esclarecer que a essa posição cultural negativista que, no seu entendimento, caracteriza o posicionamento sistemático do *El País* relativamente a Portugal não corresponde idêntica posição por parte deste último país, antes pelo contrário, uma vez que «en Portugal vuestro país merece mucha más información, más variedad y, sobre todo, tratada con mucho más rigor» (linhas 23-24), asseveração essa cuja autoridade decorre do facto de «[l]o d[ecir] alguien que vive cotidianamente el tema de las relaciones Portugal-España y que cree que la prensa tiene la función de no alimentar los estereotipos y falsas imágenes del país vecino que siguen existiendo entre la mayoría de los españoles» (linhas 24-27).

Confrontado com essa posição não apenas crítica, mas também de reprovação desse leitor português do posicionamento não apenas do *El País*, mas também dos espanhóis em geral, o responsável pela secção dos assuntos internacionais desse diário espanhol, apesar de, por um lado, reconhecer que «el espacio dedicado a Portugal en las páginas de Internacional en los últimos años ha sido escaso y que no se corresponde con el interés que muchos lectores tienen en los asuntos portugueses ni con la importancia de Portugal como vecino y socio de España en la UE» (linhas 28-31) e, por outro lado, comunicar que «[l]a dirección del diario nos ha dado recientemente instrucciones de que mejoremos nuestra cobertura portuguesa, y así lo haremos» (linhas 31-32), manifesta a sua discordância para com a perspectiva apresentada pelo leitor português do *El País*, porquanto não entende «que la intención de la sección Internacional de EL PAÍS sea proyectar una visión tercermundista de Portugal» (linhas 32-33), até porque «[q]uieremos, sencillamente, contar qué pasa en Portugal con los mismos criterios con que contamos lo que ocurre en EE UU, Irak o Colombia» (linhas 33-35), na medida em que «[l]os periódicos damos más noticias malas que buenas, y eso ha sido así desde que nació el periodismo» (linhas 35-36), sublinhando ainda que «[l]os artículos sobre Portugal que hemos publicado en los últimos meses -incendios, escándalo de pederastia de Casa Pía, crisis económica- han sido los mismos que han dominado en los medios de comunicación portugueses» (linhas 36-38), referindo para o efeito «que *Público* o *Diario de Noticias* no han ahorrado espacio para tratar esos temas» (linha 38), e concluído que «[l]a corrupción, la depresión económica, la inestabilidad política y los escándalos sociales son fenómenos más noticiosos que la belleza de las playas del Algarve o la calidad de los vinos del Alentejo» (linhas 38-40)³⁹¹, ou seja,

³⁹¹ A segunda parte do artigo em causa do *El País*, componente textual essa intitulada «Tiempos dolorosos», não é objeto de exploração no texto desta secção do RE, uma vez que os conteúdos nela constantes

procurando reforçar a sua afirmação de carácter factual – anteriormente indicada – de que «[l]os periódicos damos más noticias malas que buenas, y eso ha sido así desde que nació el periodismo» (linhas 35-36).

Tendo em consideração as visões e posições do leitor português do *El País* e do responsável espanhol pela secção das notícias internacionais do referido diário, posições essas que, para lá de serem reciprocamente discordantes, evidenciam um posicionamento bastante crítico e acrimonioso por parte do leitor português e um posicionamento menos polémico porque mais profissional (do que pessoal) por parte do jornalista espanhol, a questão da *interculturalidade* – nas suas dimensões societal e didática³⁹² – inscreve-se num registo de sentido divergente e, por conseguinte, disputativo das diferenças propriamente culturais convocadas não apenas pelas temáticas dos artigos que suscitaram a reação do leitor português, mas também pelo tratamento jornalístico dessas temáticas adotado por *El País*, tratamento temático esse que o referido leitor português considera ser senão errado, pelo menos alvo de intencional enviesamento sociocultural e, conseqüentemente, inapropriado no quadro do que – na perspetiva do leitor português – deveria ser uma visão mais cordial, convivial ou até mesmo mais amical entre Espanha e Portugal e, por conseguinte, entre os espanhóis e os portugueses, perspetiva positiva essa que o referido leitor português considera existir então por parte dos (jornalistas) portugueses, mas não por parte dos (jornalistas) espanhóis.³⁹³

Da confrontação das ações inscritas, por um lado, na série documental «La Raya» e, por outro lado, no texto, intitulado «Portugal, tan cerca, tan lejos» do *El País* – sendo de assinalar que, neste último caso, a *competência comunicativa* em EL(C)E, na sua

abordam questões inseridas nos dois artigos anteriores, cujos dados e o tratamento jornalístico dos mesmos suscitaram a manifestação de desagrado por parte do leitor português do *El País*, na medida em que essas referências não são relevantes para a determinação do tipo de perspetiva de *interculturalidade* aqui em apreço.

³⁹² Embora a iniciativa do leitor português se inscreva de modo primaz no *domínio público*, a publicação do artigo em causa assume um carácter *didático* – se bem que não de tipo *escolar* – pelo facto de apresentar um alcance de índole educacional.

³⁹³ Importa referir que, embora tenha proporcionado a divulgação da situação problemática em causa, bem como permitido que tanto o leitor português do *El País* como o jornalista responsável pela secção dos assuntos internacionais desse diário espanhol tenham apresentado, justificado e defendido as suas visões e os seus posicionamentos divergentes sobre o objeto alvo de discussão, a *Defensora del Lector* do *El País* considerou ter apenas de proceder ao enquadramento cultural genérico a partir do qual se confrontam as visões e os posicionamentos senão antagonicos, pelo menos adversos dos referidos leitor português e jornalista responsável pela secção das questões internacionais do *El País*, atitude essa da *Defensora del Lector* do diário espanhol que se inscreve objetivamente na conceção da *interculturalidade* enquanto «maintien des antagonismes dans la pacification des relations» e «[e]n ce sens, (...) [ce maintien] demeure une option», cuja «présence en didactique (...) reste plutôt une simple affirmation et une manière de se donner bonne conscience par la simple parole» (Cuq, 2003: 138).

modalidade verbal escrita, manifestada pelo referido leitor português do *El País*, não é um *fim*, mas antes um *meio* ao serviço de um *agir social* efetivo que, nas circunstâncias indicadas, assume um carácter de constestação ao *agir social* efetivo do jornalista autor dos artigos do diário espanhol, cuja visão não é partilhada pelo referido leitor português, facto esse que, por conferir a este último o estatuto de *ator social* efetivo, se inscreve no quadro dito *acional* do recurso à referida língua-cultura –, impõe-se verificar que a *interculturalidade* pode ser objeto de duas perspetivas polares: uma – exemplificada pela referida série documental – de carácter convergente que procura estabelecer pontos de entendimento e, se possível, de conciliação de dados culturalmente distintos, outra – ilustrada pelo artigo do diário espanhol *El País* – de ordem divergente que tem por propósito evidenciar pontos de desentendimento e, conseqüentemente, tende a contribuir para a manutenção, quando não para o aprofundamento e/ou o agravamento, das diferenças e/ou dos diferendos culturalmente marcados de e entre dois ou mais países.

Tendo em consideração as características da situação educativa de referência da investigação didactológica do presente RE, a abordagem de artigos de publicações escritas portuguesas e espanholas sobre factos e/ou situações comuns quer de Portugal e Espanha – mormente questões transfronteiriças diretamente associadas às situações sociais das cidades de Valença e Tui e/ou das zonas periféricas respetivas –, quer específicos de países outros, quer ainda de factos e/ou situações de carácter mais internacional deve(ria)m ser objeto de consideração no âmbito de temáticas similares à da Unidade 2 do MEE3-NEIII, não como pretexto para ensinar e/ou aprender, no caso em apreço, o EL(C)E, mas pela relevância primaz da dimensão de índole acional suportada e/ou veiculada pelos *documentos (sociais) autênticos*, tal como se verifica no caso do segundo artigo do diário espanhol *El País*, uma vez que o documento em causa se inscreve expressa e efetivamente no *domínio público*, se bem que os *domínios pessoal, profissional e educacional* também possam ser – mais ou menos – convocados, até porque situações que se enquadram numa perspetiva de *interculturalidade* de tipo divergente, desde que apropriadamente abordadas no âmbito educativo, mormente na sua dimensão didática, em particular nas disciplinas escolares de línguas-culturas, podem contribuir para que atividades associadas ao *agir de aprendizagem* enquanto *agir social* sejam suscetíveis de permitir que *ações sociais* inicialmente inseridas na *perspetiva acional* possam passar, de modo progressivo mas sustentado, a integrar, designadamente em função de procedimentos de reconfiguração conceitual de ordem societal e didática, a *perspetiva coacional* da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*.

Entre esses dois posicionamentos polares de *interculturalidade* – um (mais) convergente e conciliador e outro (mais) divergente e acrimonioso, exemplificados pelos casos da série documental «La Raya» e do artigo de opinião de diário *El País*, respetivamente –, e por referência ao ensino e/ou à aprendizagem do EL(C)E em Portugal, é possível identificar um posicionamento de tipo intermédio, ou seja, um posicionamento que considera os pontos convergentes e divergentes das culturas portuguesa e espanhola, mas que não procura adotar posições de tipo nem cândido nem diabólico, optando por registar os aspetos quer semelhantes, quer dissemelhantes e procurar encontrar valores partilhados pelas culturas em causa (Figura 24 – v. página seguinte). Num blogue, intitulado «Diario de un Economista»³⁹⁴, um cidadão espanhol, «Andrés María Silos Montero, nacido y criado en Don Álvaro, a pocos minutos de la Capital Autonómica de Extremadura, Mérida», no âmbito dos seus estudos superiores, decidiu «cambiar de aires y ampliar horizontes, siendo Portugal y Aveiro, el destino final de [su] trayecto académico y el inicio de [su] trayecto profesional» (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/sobre-mi/>); como o precisa o próprio autor do blogue,

[l]a idea inicial era pasar únicamente 9 meses de Erasmus en la Universidad de Aveiro y regresar al fin de ese periodo de conocimientos culturales y lingüísticos del país vecino, para utilizarlos a mi favor a la hora de buscar trabajo en la área. Bien, el destino me tenía guardado una sorpresa, y fue aquí que conocí a mi novia, siendo ella la única razón por la cuál decidí continuar en Portugal y buscarme la vida profesional, sin arrepentimientos ni echar la vista atrás (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/sobre-mi/>),

razão pela qual,

[e]n definitiva, fue aquí que comencé a saber lo que era trabajar, ya fuese en la área comercial, financiera o de marketing digital, y donde me apasioné por esta idea que ahora inicia sus pasos. Espero que os guste y disfrutéis cada minuto con mis artículos, siendo una buena forma de saber más sobre mí y mis aventuras en un país donde siempre fui bien tratado y bien acogido. Gracias PORTUGAL (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/sobre-mi/>),

país no qual reconhece – designadamente através de um post intitulado «¿Cómo se comunica un español en Portugal?», datado de 5 de julho de 2015, quatro anos após a sua chegada a Portugal – ter passado «por mil y una aventuras, momentos buenos, momentos menos buenos y momentos llenos de pasión y amor», embora insista então em «destacar algunas de [sus] aventuras más surreales, seguro que [se] qued[a] con los problemas del idioma» (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/2013/07/05/como-se-comunica-un-espanol-en-portugal/>), precisando até que

[y]a muchos de vosotros sabréis, los problemas que los españoles tenemos con los idiomas, no siendo una excepción con el portugués, porque aunque tenga muchas palabras parecidas y los

³⁹⁴ V. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/>

The image shows a screenshot of a WordPress blog post. At the top, there is a navigation menu with categories like 'Sociedad', 'Economía', 'Consejos', 'Deportes', 'Tecnología', 'Viajes', 'Sobre mi', and 'Contactos'. The main content area features a post titled 'Una Navidad en el país vecino!!!' dated December 26, 2013. The post text discusses Christmas traditions in Portugal, mentioning the 'Nochebuena' and 'Filhós'. It includes two images: a plate of fried bread (filhós) and a cartoon illustration of Santa Claus with a sack of gifts. The post concludes with a 'whatever you make, make it yours. get your .blog' graphic. On the right side, there is a sidebar with a search bar, a 'Publicidad' section with a Booking.com ad, an 'Administrador' section with a profile picture of Andrés Mª Silos Montero, and a list of 'Entradas y páginas más vistas'. At the bottom right, there is a calendar for December 2013.

Figura 24 – Blogue «Diario de un Economista»... espanhol a viver e trabalhar em Portugal (post: 26/12/2013)³⁹⁵

³⁹⁵ V. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/2013/12/26/una-navidad-en-el-pais-vecino/>

portugueses hagan un esfuerzo extra por entendernos, incluso cuando hablamos castellano, también tienen una pronunciación diferente y unos falsos amigos (palabras con otro significado en español) que nos hacen tener más dificultades si cabe a la hora de mantener una conversación (...), de ahí que me diese tantos quebraderos de cabeza al inicio, pues mi portugués era tan malo que apenas daba para intercambiar algunas palabras (obrigado, boa tarde, boa noite y poco más (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/2013/07/05/como-se-comunica-un-espanol-en-portugal/>),

embora

[d]espués, con el paso del tiempo, estudio y esfuerzo por adaptarme al país, mi portuñol (mezcla de español y portugués) pasó de un nivel grado 1 a grado 4, suficiente para mantener una conversación con las personas e incluso ir a cenar, sin el camarero decir, ¿eres español, no eres? puedes hablar en español, no tenemos problemas (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/2013/07/05/como-se-comunica-un-espanol-en-portugal/>),

situação essa que, sempre na perspetiva desse espanhol, contribuiu, segundo as suas próprias palavras, para o facto de que

en esta época de mi vida y después de llevar 4 años a vivir en el país vecino, mi portugués no es excelente pero se puede decir que consigo mantener cualquier conversación formal o informal con las personas, escribir más o menos bien y sobre todo, crear una relación estable con mis amigos portugueses. Toda esta evolución, tiene un nombre y un motivo particular, mi novia, ella se esforzó tanto por enseñarme y dedicar parte de su tiempo a corregir todos los errores que cometía cuando abría la boca, que no podría ser sin su ayuda que esto tendría ocurrido, porque quieras o no (por la cercanía y similitud de cultura), es un idioma diferente y lleno de nuevas palabras (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/2013/07/05/como-se-comunica-un-espanol-en-portugal/>),

perspetiva essa que ilustra de modo exemplar que, no quadro da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, mesmo quando esta última se verifica de modo relevante em contexto não escolar, a *competência comunicativa* numa determinada língua-cultura não materna não constitui um *fim*, mas antes um *meio* para qualquer estrangeiro que deve *(co)agir socialmente* nos diversos domínios da sociedade na qual essa língua-cultura pelo seu carácter oficial se encontra ao serviço dos projetos de vida e trabalho dos *atores sociais* que, mormente numa perspetiva de longo prazo, têm de desenvolver as suas *(co)ações* num contexto societal – tanto linguístico como cultural – no qual esse idioma se concretiza em termos endógenos.³⁹⁶

Relativamente à problemática mais específica do tipo de posicionamento de *interculturalidade* convocado pelo blogue em causa, num post intitulado «Una Navidad en el país vecino!!!», datado de 26 de dezembro de 2013, o autor espanhol desse mesmo blogue, após a apresentação bastante detalhada dos objetos e das práticas relativas à

³⁹⁶ Para o autor do blogue em causa, este tipo de situação contextual acabou por suscitar um facto de certo modo surpreendente: «Ahora bien, no podemos decir lo mismo de mi español, si el portugués mejoró, mi español cada día que pasa va a peor, teniendo muchas veces dificultades para acordarme o decir palabras que sólo me vienen en portugués. Es lo que tiene pasar 24 horas con personas hablando en portugués, que la lengua materna se termina por olvidar poco a poco» (v. <https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/2013/07/05/como-se-comunica-un-espanol-en-portugal/>).

vivência do Natal em Portugal, se bem com alguns pontos de referências a objetos e práticas de la *Nochebuena* em Espanha, mais do que valorar preferencialmente as marcas culturais correspondentes de um ou outro país, procura enaltecer a dimensão de cariz relativamente transcultural dessas suas realidades sociais que, de acordo com as suas palavras pode ser sintetizada do modo seguinte modo:

Como pueden ver, hay algunas diferencias que saltan a la vista entre nuestra celebración los días 24 y 25 de Diciembre y la de nuestros vecinos, los portugueses, aunque lo verdaderamente importante, como es pasar estas entrañables y especiales fiestas con nuestras familias y seres queridos (espíritu de Navidad) sea el mismo (<https://eldiariodeuneconomista.wordpress.com/2013/12/26/una-navidad-en-el-pais-vecino/>).

Por referência ao quadro concetual de carácter didactológico quer de inter-relação, quer de interação das componentes da *competência cultural em Educação em e pelas Línguas-Culturas* (Puren, 2011b: 9), designadamente atendendo à configuração palimpséstica a que esse quadro se encontra sujeito no âmbito da investigação didactológica do presente RE³⁹⁷, da confrontação dos *documentos fabricados*³⁹⁸ incluídos na Unidade 2 do MEE3-NEIII³⁹⁹ e dos *documentos (sociais) autênticos* constantes quer no diário *El País*⁴⁰⁰ e, de modo subsidiário, nos registos videográficos associados ao primeiro artigo reproduzido neste RE do diário espanhol⁴⁰¹, bem como no blogue do economista espanhol radicado em Portugal⁴⁰², infere-se que, na esfera da situação educativa de referência da referida investigação, os sujeitos-aprendentes de EL(C)E, por um lado, em função dos *documentos fabricados* e das atividades didático-metodológicas correspondentes inseridos na Unidade 2 do MEE3-NEIII, devem evidenciar conhecimentos culturais – anteriormente adquiridos, independentemente dessa aquisição se ter verificado no quadro da disciplina escolar de *Espanhol*, ou a serem contraídos no âmbito dessa mesma disciplina – tanto de Espanha como de países hispanófonos (componente metacultural: *falar sobre...*) e, pontualmente, comparar – embora de modo mais implícito do que explícito – esses conhecimentos com informações semelhantes ou dissemelhantes da sua cultura dita materna, mormente de acordo com as suas representações de carácter autóctone, em situações de comunicação simuladas (perspetiva intercultural: *falar [em*

³⁹⁷ V., supra, p. 168, Figura 17.

³⁹⁸ No domínio didático, o termo complexo *documento fabricado* é o termo que, do ponto de vista conceitual, é antónimo do termo complexo *documento autêntico*.

³⁹⁹ V., supra, Figuras 10 (p. 109), 11 (p. 111), 12 (p. 113) e 13 (p. 116).

⁴⁰⁰ V., supra, Figuras 19 (pp. 184-185), 20 (pp. 195-196) e 23 (pp. 202-203).

⁴⁰¹ V., supra, Figuras 21 (p. 199) e 22 (p. 201).

⁴⁰² V., supra, Figura 24 (p. 209).

regime de simulação] com...), sem que, por conseguinte esses conhecimentos e essas representações sejam objeto de associação a ações sociais efetivas, quer estas últimas correspondam a atitudes e/ou comportamentos (componente pluricultural: *viver com...*) e/ou a concepções e valores contextuais (componente cocultural: *agir com...*), designadamente no quadro de identificação de valores ditos universais (competência transcultural: *reconhecer princípios invariantes e unificadores da humanidade*), sendo a *competência de comunicação* em espanhol tanto o *fim* como o *meio* do *agir de aprendizagem* respetivo, agir esse que, pelo seu recurso ao regime de *simulação*, não é homológico ao *agir social* correspondente, e, por outro lado, em função quer dos *documentos (sociais) autênticos* recolhidos no diário *El País* – e nos sítios eletrónicos que foram associados no quadro deste RE, aos artigos dessa publicação diária espanhola, bem como no blogue do economista espanhol residente em Portugal, quer das atividades prototípicas de carácter didático correspondentes avançadas, caso esses documentos e essas atividades tivessem sido efetivamente consideradas na esfera da situação educativa de referência da investigação, poderiam evidenciar conhecimentos culturais – anteriormente adquiridos, tanto no quadro da disciplina escolar de *Espanhol* como no quadro de disciplinas escolares outras, ou a serem contraídos no âmbito dessas mesmas disciplinas escolares e/ou em espaços não escolares de índole diversa – quer de Espanha, quer de países hispanófonos (componente metacultural: *falar sobre...*) e, sistemicamente, comparar de modo explícito – sem prejuízo da consideração de perspetivas implícitas de ordem episódica – esses conhecimentos com informações semelhantes ou dissemelhantes da sua cultura dita materna, mormente segundo as suas representações de carácter autóctone, em situações de comunicação autênticas (perspetiva intercultural: *falar [in vivo] com...*), situação esta que exige que esses conhecimentos e essas representações sejam objeto de inserções em ações sociais efetivas, quer estas últimas correspondam a atitudes e/ou comportamentos (componente pluricultural: *viver com...*) e/ou a concepções e valores contextuais (componente cocultural: *agir com...*), abordagens estas que obrigatoriamente devem ser objeto de identificação inclusiva de valores ditos universais (competência transcultural: *reconhecer princípios invariantes e unificadores da humanidade*), sendo a *competência de comunicação* em espanhol então um *meio* que é definido e acionado para um *fim (co)acional* que não se esgota na referida *competência de comunicação*, uma vez que *agir de aprendizagem* respetivo, pelo facto de não se realizar em regime de simulação, é efetivamente – *in vivo* ou em modo diferido – homológico ao *agir social* correspondente.

Pese embora o facto de os conjuntos tanto dos *documentos (sociais) autênticos* indicados como das atividades didáticas de índole prototípica avançadas no quadro da fase de *(proto-)intervenção* da investigação didactológica em causa se aproximarem mais quer do conceito de *língua-cultura*, quer da *perspetiva (co)acional da Educação em e pelas Línguas-Culturas*, uma vez que os *documentos fabricados* e as atividades didático-metodológicas inscritos na Unidade 2 do MEE3-NEIII não consideram nem o conceito, nem a perspetiva didactológica referidos, a conjugação sincrética desse conceito e dessa perspetiva pode ser suportada e veiculada, no âmbito da Didactologia das Línguas-Culturas, pelo conceito de *lexicultura*⁴⁰³. A título de exemplo, por referência ao título da Unidade 2 do MEE3-NEIII, ou seja, «Espanña y Portugal, tan cerca, tan lejos», e embora não tenha sido possível, no âmbito da investigação em causa, detetar a origem linguístico-cultural dessa gnoma – caso essa origem se inscreva numa fonte referencial de carácter atávico –, essa fórmula gnómica suporta e veicula uma *carga cultural partilhada* – a seguir designada pela sigla CCP –, isto é, uma informação de índole cultural implícita presente no léxico, na medida em que

[c]harge renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; *culturelle* inscrit cette charge dans l'au-delà de la *dénotation* dont traitent les dictionnaires de langue (...), c'est-à-dire dans une *connotation singulière*, non prise en charge par la dictionnaire classique (...); *partagée* est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais (...) ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté (Galisson, 1999a: 483),

sendo de referir que, no caso da gnoma aqui em apreço, no artigo da *Defensora del Lector* do diário espanhol *El País* anteriormente apresentado⁴⁰⁴ se constata que a autora do texto correspondente, antes de abordar a problemática nuclear do artigo em causa, considera dever indicar o facto de «[e]l título que encabeza esta columna, ‘Portugal, tan cerca, tan lejos’, ha sido repetido los últimos años múltiples veces en los medios de comunicación españoles para referirse al país vecino y sus atractivos turísticos» (linhas 1-2), explicitando de modo reforçado que esse «titular (...), de alguna manera, incidía en **el tradicional tópico del alejamiento e ignorancia que tenían los españoles de dicho país, pese a la proximidad y estrechos vínculos históricos** [sublinhado nosso]⁴⁰⁵» (linhas 2-4) e «[e]l superado ‘Nunca tanto tan cerca’, de la campaña oficial del turismo portugués, también insistía en la cercanía, aunque evidentemente con otros matices» (linhas 4-5). A recordação

⁴⁰³ V., supra, pp. 34-36.

⁴⁰⁴ V., supra, pp. 202-203, Figura 23 (§ 1).

⁴⁰⁵ A ideia de que o tópico referido suporta e veicula – segundo a autora do artigo em causa – uma CCP de ordem *tradicional* implica que a gnoma em causa seja objeto de uma abordagem lexicocultural, de modo a detetar se essa ideia assenta em dados factuais ou resulta de uma percepção de carácter intuitivo, abordagem essa que não é alvo de exploração neste RE, pelo facto de essa questão não constituir uma informação essencial para a problemática do presente estudo.

pela referida *Defensora del Lector* da CCP – implicitamente (ainda) inscrita nos repertórios cognitivos de pessoas pertencentes a gerações que tiveram a oportunidade de vivenciar (*in vivo* ou à distância) a situação contextual respetiva – implica a mobilização de uma componente de um *documento (social) autêntico* (Figura 25).

PORTUGAL

Nunca tanto tan cerca.

Y con el contraste de algo tan cerca, aún siendo tan diferente: Portugal. Sal, deportes, playas, gastronomía insuperable, un trepidante mundillo de mercaditos, compras, curiosidades. Todo enriquecido por la generosa acogida y la hospitalidad de su gente... y además, tan cerca. Visitar Portugal es quererla desde el primer momento. Mucho y ahí mismo. Tanto y tan cerca.

¡Acerquese, Portugal le espera!
Consulte a su Agencia de Viajes o a la Oficina de Turismo de Portugal.

Gran Vía, 27 - 1.º Tel.: (91) 522 93 54 28013 Madrid
Ronda de San Pedro, 7-1.º-2.º Tel.: (93) 317 79 99 08010 Barcelona
Marqués de Valldores, 29 Tel.: (986) 22 49 59 36201 Vigo

portugal
Verlo para quererlo

AIR PORTUGAL

medión

Figura 25 – Campanha publicitária de Portugal na imprensa espanhola – domínio turístico (s.d.)⁴⁰⁶

Acresce referir que, no quadro da abordagem lexicurológica, a CCP da gnoma em causa é passível de ser objeto de outros registos – designadamente no conjunto das categorias lexicurológicas identificadas⁴⁰⁷ –, sendo possível, por exemplo, encontrar registos que se inscrevem na categoria denominada *palimpsestos verboculturais*⁴⁰⁸, tais como o título de um artigo

⁴⁰⁶ V. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Arquivo.pdf; pese embora o facto de não ser possível identificar a data precisa deste documento publicitário, em função de outros *documentos (sociais) autênticos* – direta ou indiretamente associados ao domínio do turismo –, a campanha publicitária que reuniu este documento e outros semelhantes, cuja referência verbocultural é a gnoma aqui em apreço, teve início em meados da década de 70 – mais precisamente após o 25 de Abril (de 1974) – e prolongou-se pela década subsequente do século XX; por exemplo, no quadro de um artigo científico intitulado «Espanña y Portugal durante la transición democrática: los inicios de un nuevo intercambio educativo» de Alejandro Tiana Ferrer (publicado, em 2003, na revista *Eixo Atlântico*, 4, 287-308 – v. <http://antigua.eixoatlantico.com/sites/default/files/revista4.pdf>), regista-se a informação seguinte: «La campaña publicitaria que lanzó en 1974 el organismo oficial de turismo portugués incluía astutamente ese reclamo, bajo el lema ‘Portugal, tan cerca y tan diferente’» (p. 293).

⁴⁰⁷ As *categorías lexiculturais*, em função da sua emergência e do seu desenvolvimento de ordem cronológica, são os seguintes: *mots-valises* (vocábulos-mala), *mots à charge culturelle partagée* (palavras de / com carga cultural partilhada), *opérations comportementales [et verbales] et mots de situations* (operações comportamentais [e verbais] e palavras de situação), *palimpsestes verbo-culturels* (palimpsestos verboculturais), *proverbes et dictons* (provérbios e sentenças), *mots occultants* (palavras ocultantes), *noms de marques courants* (nomes de marcas correntes), *termes sociétaux* (termos societais) (Galissou, 1999a).

⁴⁰⁸ V., supra, p. 167, nota de rodapé 323; mais precisamente, no domínio lexicurológico, «[les palimpsestes verbo-culturels] (...) renvoient au parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre et se présentent sous la forme d'un énoncé complet, ou d'un fragment d'énoncé, qui fait

científico, escrito em espanhol, – «España y Portugal: tan cerca geográficamente y tan lejos históricamente»⁴⁰⁹ – e o título temático, registado em espanhol, de uma reunião científica (Figura 26) realizada em Espanha, embora com o espanhol e o português como línguas de trabalho respetivas.

Jornadas Internacionales
Tan cerca, tan lejos. España y Portugal, de la dictadura a la democracia

Coordinadores
Ángeles González Fernández (Universidad de Sevilla)
Alberto Carrillo Linares (Universidad de Sevilla)

Organiza
La transición ibérica: Portugal y España. El interés internacional por la liberalización peninsular (1968-1978).
Proyecto Investigación I-D+I

Lugar de celebración
Facultad de Filología, Universidad de Sevilla.
C/ Palos de la Frontera, s/n
Aula de Grados, Facultad de Filología

24-25 de septiembre de 2013

Las Jornadas se proponen examinar la relación entre España y Portugal en el periodo 1968-1978. El papel de las elites dictatoriales y la oposición, la emergencia de la sociedad civil y la inserción de ambos países en el sistema de relaciones internacionales serán los ejes conductores de las distintas conferencias.

Abierto a estudiantes de Grado, Master y Doctorado
Se entregará certificado de asistencia

Jornadas Internacionales
Tan cerca, tan lejos. España y Portugal, de la dictadura a la democracia

BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN

APellidos, Nombre

TITULACIÓN:

CURSO:

UNIVERSIDAD:

E mail:

Contacto/Información: Alberto Carrillo Linares
E mail: acarrillo@us.es

Los certificados se recogerán en el Dpto. de Historia Contemporánea (Facultad de Geografía e Historia)

24-25 de septiembre de 2013

PROGRAMA
PROGRAMA

Martes, 24 de septiembre

9,00. Inauguración.

9,15. Raquel Varela (Universidade Nova de Lisboa): *Portugal e Espanha no fim das ditaduras: uma unidade político-social?*

10,00. Alberto Carrillo-Linares (Universidad de Sevilla): *El mundo en la oscuridad. La oposición a las dictaduras*

10,45-11,15. Debate

11,15-12,45. Descanso

12,45. Antonio Paço: *O Governo Callaghan (1976-1979) e o pedido de adesão de Portugal à CEE*

13,30-14,00 Debate

17,00. José Castilho (Universidade Nova de Lisboa): *As elites tecnocráticas do Marcelismo, 1968-1974*

17,45. Ángeles González Fernández (Universidad de Sevilla): *Renovación en el método, continuidad de los principios: Caetano y López Rodó (1968-1974)*

18,30. Debate

Miércoles, 25 de septiembre

9,30. Inmaculada Cordero Olivero (Universidad de Sevilla): *La diplomacia francesa, observador y/o actor en la revolución portuguesa*

10,15. Carlos Sanz Diaz (Universidad Complutense de Madrid): *Transiciones ibéricas, fantasmas germánicos. Bonn ante el fin de las dictaduras en Portugal y España, 1974-1978*

11,00. Debate

11,30. Descanso

12,00. Encarnación Lemus López (Universidad de Huelva): *El fin de las dictaduras ibéricas y descolonización, 1968-1978*

12,45-13:15. Debate

17,00. Tiago Fernandes (Universidade Nova de Lisboa): *Rethinking Pathways to Democracy: Civil Society in Portugal and Spain, 1960s-1986*

17,45. Debate

18,00. Proyección documental

20,00. Clausura

Figura 26 – Folheto de divulgação de uma reunião científica, Universidade de Sevilla, Espanha⁴¹⁰

surépaisseur par rapport à l'énoncé ordinaire. Cette surépaisseur (voilée) est le produit du chevauchement d'un sous-énoncé lexicalisé et d'un sur-énoncé résultant de la délexicalisation du sous-énoncé de base. C'est le télescopage de signes porteurs de connaissances sociales partagées par le plus grand nombre, qui crédite les palimpsestes verbaux de leur dimension culturelle (...) et de leur capacité à dire plus, en peu de mots, à mettre en branle un mécanisme d'échos, lequel tient lieu de caisse de résonance, d'amplificateur sémantico-pragmatique et provoque un véritable 'dérèglement des sens'» (Galisson, 1999a: 484).

⁴⁰⁹ V. Almuiña Fernández, Celso (2014). España y Portugal: tan cerca geográficamente y tan lejos históricamente. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 1, 137-146 (<http://www.albolafia.com/trab/Alb-Doss-001.ALMUINA.pdf>).

⁴¹⁰ V. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Trptico_Jornadas_Tan_Cerca_tan_lejos.pdf

Tendo em consideração o facto de as *palavras culturais* constituírem objetos, suportarem noções e veicularem conceções de carácter cultural, impõe-se referir – mormente no âmbito da reflexão científica sobre essas questões no quadro EL(C)E – que

[p]ara [Robert Galisson] atender a la dimensión social y cultural de las palabras conlleva atender a un léxico que ha denominado ‘cultural’. Precisa que es el que resulta como producto de la relación que los interlocutores establecen con las palabras, a través del empleo que hacen de ellas. Moviliza, con esta concepción, un principio por el cual el vocabulario no se confunde com un repertorio frío de definiciones referidas a su semema, sino que existe según la cultura que subyace, es decir en relación com los elementos sociales que configuran la realidad del entorno (Guillén Díaz *et al.*, 2006: 33),

razão global essa pela qual a *abordagem lexiculturológica* se inscreve na competência linguístico-cultural dos idiomas, na medida em que considera a *lexicultura* como uma das configurações efetivas do conceito didactológico de *língua-cultura*, sendo essa configuração transversa às diversas componentes da *competência cultural* em *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, na medida em que integra os planos dos conhecimentos linguístico-culturais dos idiomas dos outros (*componente metacultural*), das representações linguístico-(socio)culturais – objeto de valoração positiva, negativa ou neutra – dos idiomas dos outros (*componente intercultural*), do suporte verbo-postural de atitudes e comportamentos objeto de acionamento no quadro de interações entre línguas-culturas distintas (*componente pluricultural*) e do suporte verbo-postural de conceções e valores contextuais da ações de cooperação e/ou colaboração dos utilizadores dessas línguas-culturas (*componente coacional*), sendo de referir que, para viabilizar ações comuns desses utilizadores de línguas-culturas diferentes, certas *palavras culturais* devem proporcionar que as suas marcas idiomático-culturais específicas não sejam impeditivas do reconhecimento dos usualmente designados *valores universais* (*componente transcultural*)⁴¹¹.

Quer no documento publicitário do domínio turístico⁴¹², quer no documento de publicitação do evento académico-científico⁴¹³ acima apresentados, a *competência de comunicação* em espanhol é um *meio* e não um *fim* em si mesmo, na medida em que

⁴¹¹ A inscrição da *lexicultura* na *componente transcultural* da *competência cultural* em *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, obedece ao princípio funcional de que «si *ma* culture subsume une ‘identité collective’ (...), qui relève elle-même de l’ ‘inconscient collectif’, c’est en vue d’arracher les étrangers à leur ‘inconscient collectif’ et de les préparer à *conscientiser* de proche en proche leur espace de vie, que je les confronte à l’ ‘inconscient collectif’ des autres», ou seja, «je postule que l’ ‘internationalisation des choses de l’esprit’ passe par leur ‘nationalisation’, puis leur comparaison. C’est pourquoi je m’efforce de perméabiliser les étrangers à *ma* culture (...) et de les amener ainsi à me rendre la pareille avec la leur, de façon à **dissoudre l’étrange entre nous** et à parvenir ensemble à la *culture* [sublinhado nosso]», perspectiva global essa que assenta no princípio essencial de que «je ne cherche pas la ‘glorification’ de *ma* culture, qui n’est à mes yeux qu’une *monnaie d’échange*, une ouverture aux autres» (Galisson, 1991: 150).

⁴¹² V., supra, p. 214, Figura 25.

⁴¹³ V., supra, p. 215, Figura 26.

competência linguístico-comunicativa evidenciada em cada um desses casos se encontra ao serviço da ação (social) publicitária da situação turística e da ação (social) de publicitação da situação académico-científica em causa, respetivamente, sendo dois *agires sociais* efetivos correspondentes os *fins* que determinam o recurso à *competência de comunicação* em espanhol convocada enquanto *meio* por e em cada *ação social* indicada.

Relativamente ao documento publicitário do domínio turístico, a ação social em causa inscreve-se de modo primaz na *perspetiva acional*, porquanto a *perspetiva coacional* é mais subsidiária e potencial do que efetiva, uma vez que a ação dos destinatários em regime de cooperação e/ou colaboração com o destinador assume um carácter eventual, enquanto o documento de publicitação do evento académico-científico integra efetivamente a *perspetiva coacional*, pelo facto de – no quadro de um conjunto de diversos tópicos, como por exemplo, o facto de os destinatários da chamada de inscrições passarem do estatuto de *assistente potencial* para o estatuto de *assistente efetivo* – os oradores contantes no programa dessa reunião científica apresentarem as suas contribuições em espanhol, português e inglês, situação essa que, por um lado, confere – com forte probabilidade – às interações subsequentes entre oradores e assistentes uma configuração que integra a *perspetiva (plurilingue e) pluricultural*, uma vez que a *competência de comunicação* em cada uma dessas línguas-culturas tem de se desenvolver em regime de cooperação e/ou colaboração – ou seja, de coação – de índole intelectual, e, por outro lado, a referida *competência de comunicação* em cada uma dessas línguas-culturas é o *meio* ao serviço do propósito de ordem temática dos trabalhos da reunião científica em causa, cujo *agir social* de carácter efetivo corresponde à abordagem verbal e não(-)verbal da problemática disciplinar do referido evento académico-científico.

Uma vez efetuada a apresentação descritiva da *intervenção pedagógica e didática*, impõe-se proceder a uma apreciação global e – tanto quanto possível – objetiva da investigação-ação objeto de reportação neste RE, designadamente no quadro específico da componente de (proto-)investigação didactológica do presente estudo.

CONCLUSÃO

A cultura na disciplina de Espanhol em Portugal: uma proposta didactológica

Tendo em consideração a problemática nuclear do presente RE, ou seja, a conceção de *cultura* no âmbito da disciplina escolar de EL(C)E, designadamente no quadro da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, importa referir que a inscrição dessa problemática no âmbito da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* em geral e da Didactologia das Línguas-Culturas em particular determina a convocação quer da Didáctica das Línguas-Culturas, quer da Didáctica do Espanhol.

Contudo, pelo facto de a disciplina escolar de referência do estudo e da investigação didactológica correspondente – objeto de reportação no presente RE – ser a disciplina de *Espanhol*, isto é, o EL(C)E enquanto disciplina do Ensino Básico português contemporâneo, mormente no 3.º Ciclo respetivo, a pesquisa bibliográfica executada evidencia que, por um lado, as indicações bibliográficas – de origem espanhola ou origens outras – do *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 1997), documento este presentemente em vigor no Sistema Escolar português, são anteriores à publicação do QECRL (CE, 2001) e, por outro lado, o PCIC-NRE-2007 (IC, 2007) inclui apenas um conjunto de «Referencias bibliográficas esenciales», sendo de referir que esse conjunto de referências bibliográficas valoradas como fundamentais não considera qualquer documento de natureza didáctica especificamente centrado no EL(C)E⁴¹⁴. Acresce que as referências bibliográficas constantes nos artigos do *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes⁴¹⁵ sugerem a consulta de estudos científicos de especialistas que, para lá de não

⁴¹⁴ Esse conjunto de referências bibliográficas é o seguinte: «Beacco, J. C., *Niveau B2 pour le français: un référentiel*, Paris, Didier, 2004. / Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. / Real Academia Española, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999. / ___ y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Ediciones Santillana, 2005. / Van Ek, J. A. y J. L. M. Trim, *Threshold 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991. / ___ *Vantage*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. / ___ *Waystage 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 (IC, 2007: s.p.)» – cf. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/descripcion.htm.

⁴¹⁵ Apesar de o referido dicionário incluir 40 entradas direta ou indiretamente associadas ao conceito de *cultura* – se bem que os termos *cultura* e *competência cultural* não integrem o conjunto das referidas entradas –, as referências bibliográficas constantes nos artigos correspondentes apresentam um número

serem espanhóis ou não pertecerem a países hispanófonos, desenvolveram ou desenvolvem investigações no quadro da conceção heteronómica da Didática das Línguas(-Culturas).

No sentido de inscrever o estudo e a investigação didactológica correspondente no quadro conceitual tanto da *Educação em e pelas Línguas-Culturas* como da Didactologia das Línguas-Culturas, a pesquisa bibliográfica efetuada, cujos dados mais relevantes figuram no capítulo primeiro do RE, evidencia quer a inter-relação, quer a interação dos conceitos didactológicos de *língua-cultura* e *competência cultural*, bem como das componentes desses conceitos por referência à conceção autonómica do domínio didático respetivo e aos princípios e às orientações do QECRL.

Da conjugação desses referenciais didactológicos resulta a constatação teórica e empírica de que a *língua* não pode prescindir da sua dimensão cultural, razão pela qual, no plano didático relativo ao seu ensino e à sua aprendizagem, a *língua* se encontra numa situação essencial, estrutural, funcional e teleológica de consubstancialidade com a *cultura*, sendo de assinalar que esta última, quando suportada e veiculada pela *língua*, se encontra numa posição de idêntica consubstancialidade, resultando dessa perspetiva sincrética o objeto didactológico uno denominado *língua-cultura*. Por sua vez, a constituição conceitual do objeto didactológico *língua-cultura* implica uma revisão do conceito de *competência cultural* em *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, na medida em que se constata que a conceção de *agir culturalmente com os outros – perspetiva (co)acional* advogada de modo sustentado pelo QECRL – implica ter de *viver culturalmente com os outros – perspetiva pluricultural* de tipo embrionário do QECRL –, sendo que essa vivência cooperativa e/ou colaborativa exige *falar com os outros das suas culturas – perspetiva intercultural* adotada pela *abordagem comunicativa* –, o que, por sua vez, depende do *falar sobre a cultura dos outros – perspetiva metacultural* característica da *metodologia direta* –, sem prejuízo de essas atividades de referência mais específicas poderem ser enquadradas em valores de alcance mais universal – *perspetiva transcultural* inscrita nos métodos anteriores à *metodologia direta*, métodos esses geralmente agrupados sob a designação genérica de *metodologia tradicional* –, ou seja, a *competência cultural* em *Educação em e pelas Línguas-Culturas* é constituída por diversas componentes que interagem de modo mais ou menos extensivo e/ou intensivo em função das circunstâncias de cada situação vivencial na qual a língua-cultura é objeto de convocação.

extremamente reduzido de dados bibliográficos produzidos pelas comunidades científicas espanhola e hispanófona que abordam questões relativas ao EL(C)E, sendo de referir que, nesse conjunto diminuto de dados bibliográficos, os dados homólogos inscritos no domínio da Didática do Espanhol são não apenas escassos, mas também anteriores à publicação do MCERL (CE, 2001 [2002]).

Da referida pesquisa bibliográfica resulta um conjunto de referenciais de enquadramento da problemática do estudo e da investigação didactológica respetiva que, no plano de confluência das dimensões científicas e profissionais caracterizadoras do presente RE, é incontornável para que seja possível responder às duas *questões de investigação* estruturais de um relatório relativo à prática de ensino supervisionada da Professora Estagiária, que é simultaneamente a autora do referido RE, documento esse que assume, em função dos termos regulamentares do curso no qual se insere, um carácter de tipo dissertativo.

Tendo em consideração as *questões de investigação*, inscritas no capítulo introdutório do presente RE, que procuram indagar se, por um lado, no quadro da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, designadamente nos registos didactográficos de base correspondentes, e por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, o objeto *cultura* se inscreve em termos concetuais e operatórios mais numa perspetiva didática de *justaposição-dissociação* ou *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura* e, por outro lado, ainda no quadro da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, mormente nos registos didactográficos de base correspondentes, o objeto *cultura* é suscetível de se inscrever em termos concetuais e operatórios em configurações didáticas compatíveis com o conceito didactológico de *língua-cultura*, a investigação educacional desenvolvida adotou o figurino de uma investigação-ação didactológica, ou seja, uma investigação interpretativo-construtivista assente no tríptico observação / concetualização-teorização / intervenção, embora a componente de intervenção propriamente dita da referida investigação – por razões imprevistas de diferimento processual – apresente um carácter proto-interventivo.

No quadro dessa modalidade investigativa, o investigador em causa é a Professora Estagiária, autora do presente RE, na base da sua inclusão enquanto Agente-Professora em regime de interinado de uma situação educativa, cuja configuração corresponde a uma situação de ensino e aprendizagem do EL(C)E numa turma do 9.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, sendo o nível de aprendizagem do objeto *língua-cultura* respetivo o nível B1 do QECRL, num estabelecimento de ensino público numa zona (trans)fronteiriça Portugal-Espanha.

As informações e os dados recolhidos na fase de *observação* da referida investigação didactológica referentes a registos didactográficos exemplares de uma unidade temática do MEE3-NEIII – *manual escolar de Espanhol* da situação educativa de

referência da investigação – e objeto de análise na fase de *concretização-teorização* subsequente do tríptico investigativo, evidencia que a *língua* e a *cultura* enquanto objetos didactográficos se inscrevem de modo objetivo, mormente em termos concetuais e operatórios na perspetiva didática de *justaposição-dissociação* dessas duas componentes do objeto disciplinar em causa, uma vez que não se verifica a existência de qualquer atividade de aprendizagem sincrética da língua e da cultura espanholas, na medida em que os *conteúdos culturais* – registados em *documentos fabricados* – do referido *manual escolar* constituem um pretexto para a aprendizagem e a exercitação em regime de *simulação* da *competência comunicativa* numa ótica que se aproxima da conceção da *abordagem comunicativa* em *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, sendo a *cultura* entendida como um conjunto de *conhecimentos* e, subsidiariamente, *representações*, havendo ainda a referir que esses factos e essas perceções integram a *componente metacultural* – *falar sobre a cultura dos outros* – e a *componente intercultural* – *falar com os outros das suas culturas* –, respetivamente.

Tendo em consideração que a perspetiva didática caracterizadora dos registos didactográficos do MEE3-NEIII assenta na disjunção da língua e da cultura no quadro da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, no âmbito da segunda fase do tríptico investigativo, isto é, a fase de *concretização-teorização*, procedeu-se à definição de princípios orientadores suscetíveis de inscrever em termos concetuais e operatórios prototípicos a *cultura* em configurações didáticas compatíveis com o conceito didactológico de *língua-cultura*, mormente por referência à *perspetiva pluricultural* e à *perspetiva (co)acional* avançadas pelo QECRL.

Pelo facto de a *perspetiva (co)acional* assentar no princípio de que a *competência de comunicação*, designadamente na sua dimensão linguístico-(socio)cultural, deve encontrar-se ao serviço do *agir social*, devendo os registos correspondentes em regime de *não simulação* constar de *documentos autênticos*, mormente em configurações plurilingues e pluriculturais, a *língua* e a *cultura* enquanto objetos didactográficos inscrevem-se de modo objetivo – mais ou menos extensivos e intensivos –, nomeadamente em termos concetuais e operatórios na perspetiva didática de *associação-integração* dessas duas componentes do objeto disciplinar em causa, porquanto a conjugação dessas duas perspetivas implica a existência de atividades de aprendizagem sincrética da língua e da cultura, nomeadamente em EL(C)E, na medida em que os *conteúdos culturais* não constituem então um pretexto para efeitos de aprendizagem e exercitação da *competência*

comunicativa numa ótica que se aproxima da concepção da *abordagem comunicativa*, mas antes matérias entendidas como *atitudes* e *comportamentos*, bem como *concepções* e *valores contextuais*, sendo de assinalar que essas posturas e condutas, assim como essas noções e construções referenciais integram a *componente pluricultural – viver culturalmente com os outros* – e a *componente (co)acional – agir culturalmente com os outros* –, respetivamente, da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, combinação de perspetivas essa cujas sugestões de atividades prototípicas apresentadas na fase de proto-investigação permitem considerar que é possível construir registos didático-metodológicos nos quais a *língua* e a *cultura* enquanto objetos didactográficos se inscrevam de modo objetivo, mormente em termos concetuais e operatórios na perspetiva didática de *associação-integração* dessas duas componentes do objeto disciplinar em causa.

Face ao exposto, às *questões de investigação* anteriormente indicadas correspondem, em função da abordagem de carácter indutivo da investigação didactológica executada, respostas afirmativas, ou seja, no quadro da disciplina de *Espanhol* no 3.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, e por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, por um lado, o MEE3-NEIII inscreve, em termos concetuais e operatórios, o objeto *cultura* na perspetiva didática de *justaposição-dissociação* dos objetos *língua* e *cultura* e, por outro lado, o objeto *cultura* é suscetível de se inscrever em termos concetuais e operatórios em configurações didáticas de *associação-integração* dos objetos *língua* e *cultura*, sendo de referir que a perspetiva disjuntiva considera apenas a *componente metacultural* e/ou a *componente intercultural* da *competência de comunicação*, enquanto a *perspetiva conjuntiva* considera que a *competência de comunicação* deve atender tanto à inter-relação como à interação sistémica das *componentes (co)acional, pluricultural, intercultural, metacultural* e *transcultural*, sendo de referir que as duas primeiras componentes assumem um carácter primaz e as restantes três componentes um carácter complementar, mas necessário para que a competência de comunicação seja objeto de determinação pelo *agir social* efetivo ou potencial.

Pese embora o facto de a *intervenção pedagógica e didática* – objeto de reportação no presente RE – não considerar inicialmente a *abordagem lexiculturológica*, ou seja, a abordagem didactológica da *lexicultura*, isto é, as *palavras* (ditas) *culturais*, a inclusão de exemplos pontuais na parte final da fase de proto-intervenção da investigação didactológica em causa, permite avançar com uma proposta de reforço do princípio de consubstancialidade da *língua* e da *cultura* enquanto componentes do objeto didactológico

uno *língua-cultura*, designadamente através da consideração da CCP suportada e veiculada pelo léxico, sendo de referir que a Lexiculturologia ainda se encontra em fase de emergência extensiva e intensiva quer em EL(C)E, quer no domínio didático respetivo, apesar de se encontrar em processo de afirmação plena e desenvolvimento sustentado em domínios didáticos de línguas-culturas outras, na medida em que a *lexicultura* é uma – embora não a única – entrada relevante para explorar, nos planos teóricos e empírico, o conceito didactológico de língua-cultura.

O carácter processual diferido da fase de intervenção da investigação didactológica referida no presente RE constitui um constrangimento em termos de validação experiencial da proposta didactológica global do tratamento da *cultura* e da *competência cultural* no quadro da *Educação em e pelas Línguas-Culturas*, mormente por referência ao conceito didactológico de *língua-cultura*, razão pela qual os casos exemplares de sustentação da abordagem didactológica – cuja reportação verbal se encontra registada na última secção do capítulo terceiro do presente RE – se inscrevem no estatuto epistemológico de *exemplo positivo*⁴¹⁶ no âmbito do princípio de subsunção científica da *predição autorrealizadora*⁴¹⁷ decorrente da abordagem investigativa de índole indutiva.

⁴¹⁶ No plano epistemológico, o termo complexo *exemplo positivo* suporta e veicula a noção de «un énoncé d'observation (...) qui s'accorde avec [l'hypothèse]» no quadro de uma «interprétation modérée de la notion de confirmation» (Nadeau, 1999: 229), tendo por referencial basilar o conceito de *certeza* (ou *evidência*) *prática*, ou seja o princípio conceitual de que «[e]n observant certaines régularités empiriques et en postulant qu'elles manifesteront une certaine constance (...), on peut (raisonnablement) s'attendre à ce qu'un événement donné E se produise si telle et telle conditions (...) se trouvent réalisées» (Nadeau, 1999: 53).

⁴¹⁷ No domínio epistemológico, a *predição autorrealizadora* deve ser entendida como a predição cuja «formulation même entraîne la réalisation de l'événement prédit», sendo indispensável para o efeito a verificação de duas condições : «la réalisation (ou non) de l'événement prédit doit dépendre au moins en partie de la volonté humaine, et la prédiction doit être prise au sérieux par les acteurs concernés» (Nadeau, 1999: 505).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- As referências bibliográficas cujos documentos – datados ou não datados – foram objeto de consulta, singular ou reiterada, em sítios eletrônicos, em momentos distintos de acordo com o processo de investigação (*lato sensu*), encontravam-se acessíveis em 27 de setembro de 2015, data da última consulta correspondente.
- As datas das referências bibliográficas que se encontram entre parêntesis retos correspondem às edições subsequentes à edição primeira correspondente.

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (1987 [2003]). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

ATIENZA-MERINO, José Luis (1998). *La construction de programmes culturels en didactique des langues étrangères : quelles théories pour quelles pratiques*. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.

BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*. Paris: Hachette.

BEACCO, Jean-Claude, COSTE, Daniel, VAN DE VEN, Piet-Hein & VOLLMER, Helmut (2010). *Langue et matières scolaires Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf)

BESSE, Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF, Didier.

BOUCHAMMA, Yamina (2004). Supervision de l'enseignement et réformes.
(<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>)

BOURGUIGNON, Claire (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble*
(http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=865)

BUJOLD, Nérée (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In BOUTET, Marc & ROUSSEAU, Nadia (Dir.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages (9-22)*. Québec: Presse de l'Université du Québec.

CANO RUIZ, Amanda (2015). La didáctica del español. Un triángulo complejo. Dirección de la Comunicación de la Ciencia. Xalapa: Universidad Veracruzana.
(<http://www.uv.mx/cienciauv/files/2015/04/003-CyL-TRIANGULO-COMPLEJO-00.pdf>)

CASTRO, Rui Vieira (1999). Já agora, não se pode exterminá-lo? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In AAVV (1989). *Actas do II*

- Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português* (189-196). Lisboa: Ministério da Educação.
(<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/539/1/Castro,RuiV.pdf>)
- CHALMERS, Alan (1976). *What Is This Thing Called Science?* Queensland: Queensland University Press and Open University Press. [Tradução para a língua francesa: CHALMERS, Alan (1987). *Qu'est-ce que la science*. Paris: La Découverte.]
- CHARREIRE, Sandra & DURIEUX, Florence (2003). Explorer et tester : deux voies pour la recherche. In THIÉTART, Raymond-Alain (dir.) (2003). *Méthodes de recherche en management* (57-81). Paris: Dunod.
- CHOPPIN, Alain (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
(<http://histoire-education.revues.org/565>)
- COLLERETTE, Pierre (1996). Études de cas (Méthode des). In MUCCHIELLI, Alex (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- COLLERETTE, Pierre (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)
- COSEJO DE EUROPA (2001 [2002]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Edição espanhola: «Ministerio de Educación, Cultura y Deporte» de Espanha
(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA (Edição portuguesa)
(http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)
- COSTE, Daniel (2006). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* : traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours. *Synergies Europe*, 1, 40-46.
(<http://gerflint.fr/Base/Europe1/Coste.pdf>)
- COSTE, Daniel (2013). De la conception aux usages : CECR et couteau suisse. *Les Cahiers du GEPE*, 6-2014, s.p.
(<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2628>)
- COSTE, Daniel (2014). Médiation et altercompréhension. In SANTOS, Clara, RIBEIRO GONÇALVES, Artur, SEQUEIRA, Pedro & SALVADO DE SOUSA, Teresa (org.) (2014). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas: Homenagem a Clara Ferrão Tavares* (73-86). Chamusca: Edições Cosmos.
- COULON, Alain (1987). *L'ethno-méthodologie*. Paris: PUF.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.

- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.
- DEMORGON, Jacques (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris: Anthropos.
- DEMORGON, Jacques (2005). Langues et cultures comme objets et comme aventures - Particulariser, généraliser, singulariser. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 140, 395-407. (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/ELA_140_0395%20(1).pdf)
- D'HAINAUT, Louis (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris / Bruxelles: Fernand Nathan / Éditions Labor.
- ELLIOTT, John (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 114, 153-170.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques & SILVA E SILVA, Marlène (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'*intercompréhension* en didactique des langues-cultures. *Redinter-Intercompréhension*, 1, 125-155.
- GALISSION, Robert (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 97-110.
- GALISSION, Robert (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère. In GALISSION, Robert (1990). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures*. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 9-34.
- GALISSION, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE international.
- GALISSION, Robert (1994a). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSION, Robert (1994b). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 95, 119-159.
- GALISSION, Robert (1995). Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'Impressionnisme. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 97, 5-14.
- GALISSION, Robert (1999a). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, 477-496. (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/article_cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133.pdf)
- GALISSION, Robert (1999b). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? In GALISSION, Robert & Puren, Christian (1999). *La formation en questions* (95-115). Paris: CLE International.

- GALISSON, Robert (1999c). Glossaire terminologique. In GALISSON, Robert & PUREN, Christian (1999). *La formation en questions* (116-125). Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 128, 497-510.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GAUSSOT, Ludovic (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, 24, 39-51.
- GENTILHOMME, Yves (1995). Contribution à une réflexion sur Terminologie et Culture. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 97, 15-29.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- GIASSON, Jocelyne (1990 [2007]). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- GIASSON, Jocelyne (1995 [2013]). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- GONÇALVES, Rosa Edite & SILVA, Jacques (2012). Da construção de competências discursivas acionais (e) multimodais (em línguas-culturas maternas e estrangeiras) no âmbito da comunicação científica no ensino superior em Portugal. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 16, 217-232.
- GRAWITZ, Madeleine (1964 [2000]). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen (dir.), Calleja Largo, Inmaculada & Garrán Antolínez, María Luz (2006). Aproximación a un repertorio léxico español por indicadores culturales. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- IMBERNÓN, Francisco (2002). Primera parte: la investigación educativa y la formación del profesorado. In IMBERNÓN, Francisco (Coord.) *et al.* (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (13-68). Barcelona: Editorial Graó.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- KOENIG, Gérard (1993). Production de la connaissance et construction de pratiques organisationnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 9, 4-17.
- LEE, Allen (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organization Science*, 2, 342-365.
- LEGENDRE, Renald (1988 [1993]). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- LINEROS QUINTERO, Rocío (2005). Fundamentos teóricos de la didáctica del Español (E/L2) en contextos escolares. *redeLE – Revista Electrónica de Didáctica*, 4, s.p. (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_07Linerros.pdf?documentId=0901e72b80e0024a)

- MACHADO, José Pedro (1952 [1977]). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MILES, Matthew & Huberman, Michael (1984). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage. [Tradução para a língua francesa: MILES, Matthew & Huberman, Michael (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruixelles: De Boeck.]
- MELO-PFEIFER, Sílvia (2011). Lecture en Langues Voisines en contexte universitaire. Quel profil de lecteur romanophone des étudiants portugais ? In GOIGOUX, Roland & POLLET, Marie-Christine (dir.) (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (245-266). Namur: Presses universitaires de Namur.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (2005). Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 37, Série I-A, 1494-1499. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2005/02/037A00/14941499.pdf>)
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, 60, Série I-A, 2242-2257. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2006/03/060A00/22422257.pdf>)
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 38, Série I, 1320-1328. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2007/02/03800/13201328.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. (http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Despacho Normativo n.º 36/2002, de 4 de Junho. *Diário da República*, 128, Série I-B, 4790-4791. (<https://dre.pt/pdf1sdip/2002/06/128B00/47904791.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 129, Série I, 3476-3491. (<http://dre.pt/pdfgratis/2012/07/12900.pdf>)
- MORIN, Edgar et LE MOIGNE, Jean-Louis (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: Harmattan.
- NADEAU, Robert (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NÉRICI, Imídeo (1980). *Didática Geral Dinâmica*. São Paulo: Editora Atlas.
- NÉRICI, Imídeo (1981). *Metodologia do Ensino – Uma Introdução*. São Paulo: Editora Atlas.
- PAILLÉ, Pierre (2006). Qui suis-je pour interpréter ? In PAILLÉ, Pierre (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (99-123). Paris: Armand Colin: 99-124.
- PAILLÉ, Pierre & MUCCHIELLI, Alex (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- PERRET, Véronique & SÉVILLE, Martine (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. In THIÉTART, Raymond-Alain (dir.) (2003). *Méthodes de recherche en management* (13-33). Paris: Dunod.

- PRUVOST, Jean (1999). Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 116, 395-421.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan- CLE International.
- PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier.
- PUREN, Christian (2002 [2004]). Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional. (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d-es/>)
- PUREN, Christian (2006a). Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la “perspectiva co-accional”. (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/PUREN_2006i-es_enfoque_comunicativo_perspectiva_coaccional.pdf)
- PUREN, Christian (2006b). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, 37-40. (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/PUREN_2006g_Configurations_didactiques_revue+FLM_n347.pdf)
- PUREN, Christian (2007). Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: El ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción. (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d-es/>)
- PUREN, Christian (2008a). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. pp. 153-278 In SANZ CABRERIZO, Amelia (coord.) (2008). *Interculturals/Transliteraturas* (153-278). Madrid: Arcos Libros s.l. (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e-es/>)
- PUREN, Christian (2008b). La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle. (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008a/>)
- PUREN, Christian (2011a). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historique trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelle. (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/>)
- PUREN, Christian (2011b). Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales. (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/>)
- PUREN, Christian (2011c). Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet. (PUREN_Argumentaire_Pédagogie_projet.pdf)
- PUREN, Christian (2012). Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle. (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/>)
- PUREN, Christian (2013). La compétence culturelle et ses composantes. ([file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes%20(2).pdf))

- PUREN, Christian (2014a). Enfoque comunicativo versus perspectiva orientada a la acción social. *Les Cahiers du GÉRES*, 7-2015, 104-120.
(file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Cahiers+du+GERES+n%C2%B0+7.pdf)
- PUREN, Christian (2014b). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle – Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio – 2.^a série*, 7, 21-38.
(http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf)
- PUREN, Christian (2014c). La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle.
(https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/)
- PUREN, Christian (2015). Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages.
(file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/PUREN_2015e_R%C3%A9f%C3%A9rentiel_qualit%C3%A9_manuels_usages%20(4).pdf)
- RAASCH, Albert (2002). *L'Europe, les frontières et les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-181.
(http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf)
- SENSEVY, Gérard, FOREST, Dominique & BARBU, Stéphanie (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 659-686.
(http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n3/013914ar.pdf)
- SEQUEIRA, Fátima (1993). A Dimensão europeia no ensino/aprendizagem das Línguas. In SEQUEIRA, Fátima (Org.) (1993). *Dimensões da Educação em Línguas Estrangeiras* (7-10). Braga: Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, Fátima, CASTRO, Rui & SOUSA, Maria de Lourdes (1989). Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos Cursos de Formação de Professores. In AAVV (1989). *Actas do II Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Jacques (2003). *La didactique des langues-cultures – Approche lexicodidactologique de concepts du domaine*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Jacques & FERRÃO TAVARES, Clara (2007). Du champ semântico-didactologique du concept *culture*. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 241-252.
- SILVA, Jacques & SILVA & SILVA, Marlène (2010). Dela médiation didactique des textes multi- et intermodaux en langue-culture étrangère. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 27-42.
- SILVA E SILVA, Marlène (2006). *La pragmatique lexiculturelle en éducation aux langues-cultures : une étude de cas dans le contexte scolaire portugais*. Thèse de Doctorat en Éducation. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA E SILVA, Marlène & FERRÃO TAVARES, Clara (2007). Du principe didactologique de consubstantialité de la langue et de la culture dans les manuels scolaires de FLE au Portugal. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 215-227.

- SLAGTER, Peter Jan (2007). Un nivel umbral. *marcoELE – Revista de didáctica ELE*, 5.
(http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf)
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1995 [1996]). *Méthodes de recherche pour l'éducation*.
Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- YIN, Robert (1984). *Case Study Research; Design and Methods*. London: Sage
Publications.