BOLETIM DA APPELE

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Publicação bilingue semestral · outubro 2023

Índice

Editorial

Agenda

Entrevista a Gabriel Magalhães

Recensão - «*Un Amor* de Sara Mesa», Cláudia Soares

Recensão - «*España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura contemporánea.* Christian Claesson (coord.)», Carlos Pazos-Justo

Artigo - «Los documentos de orientación curricular de la asignatura de español en la enseñanza básica portuguesa: una mirada al pasado (y al presente)», Rogelio Ponce de León Romeo

Artigo - «Espanha: pele de touro ou nação de nações?», Hugo Rocha e J. León Acosta

Radar - «Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo nas aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira», Riccardo Giovannimaria Virdis

Ligações úteis

Ficha técnica

Editorial

Após a publicação, na primavera passada, do anterior número do *Boletim da APPELE*, houve três assuntos, de diferente transcendência, que marcaram o nosso trabalho como associação e como docentes de espanhol: o concurso de vídeos *¿Por qué aprendes español?*, cuja cerimónia de entrega de prémios foi celebrada a 5 de junho; o negativo impacto dos exames nacionais da primeira fase entre os professores da disciplina no ensino secundário; e, mais recentemente, o debate sobre o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário consignado no Projeto de Decreto-Lei n.º 297/XXIII/2023, de 18 de setembro de 2023. São três momentos que ilustram bem em que ponto nos encontramos como grémio e os focos do trabalho associativo que estamos a desenvolver.

Todos deveríamos ser conscientes de que a fortaleza do Espanhol como área disciplinar nos diferentes ciclos de ensino e a melhoria das condições do nosso trabalho como agentes educativos, académicos, culturais e sociais, só se pode conseguir através da organização, juntando forças na consecução de objetivos partilhados. Nesse sentido, e uma vez alcançada, nestes últimos seis anos, a consolidação da nossa associação como referência para docentes de espanhol e instituições a operar na área do ensino, é chegado o momento de assentar as bases para que o trabalho associativo vá além das pessoas que atualmente integram os órgãos de direção e que, num futuro próximo, se produza a sua natural e democrática renovação. As restrições impostas pela tutela para a obtenção de mobilidades que facilitem o trabalho das associações científicas e profissionais acentua ainda mais essa necessidade perentória de repartir tarefas e, desse modo, tornar mais firme e diversa a nossa presença. Para esse fim, a APPELE está a criar grupos de trabalho que aproximem os docentes a lecionar em diferentes pontos do país e ajudem a gerar sinergias fecundas.

O grupo de trabalho “Espanhol nas Escolas” — com o qual podem entrar em contacto através deste endereço de e-mail — é o mais participado e teve até agora duas iniciativas: a criação, em colaboração com a Consejería de Educación da Embaixada de Espanha em Portugal, de uma rede de intercâmbio para o fomento das relações entre professores e alunos espanhóis e portugueses — podem inscrever-se aqui; e a organização do I Concurso de Vídeos APPELE, cuja periodicidade anual já está decidida. Esperamos, ainda durante este ano letivo, ativar dentro do grupo uma coordenação do

programa de mobilidade Erasmus+ entre os professores de espanhol no ensino pré-universitário. O último grupo de trabalho criado é dedicado à implementação do projeto Milage Aprender+, sediado na Universidade do Algarve — podem entrar em contacto através deste endereço de e-mail. As suas primeiras ações estarão destinadas à formação de professores interessados nessa plataforma, mas esperemos que seja o ponto de partida para a constituição de um grupo mais alargado especializado em tecnologias educativas que, em colaboração com o nosso Centro de Formação, possa ajudar na atualização dos professores de espanhol na mobilização deste tipo de recursos.

O segundo evento marcante deste período foram os exames nacionais da primeira fase, que tiveram lugar a 19 de junho. Nos dias posteriores à sua realização, registou-se algum clima de indignação entre os docentes, sobretudo em relação à prova 547. As informações recebidas levaram-nos a criar dois inquéritos para a recolha das opiniões e dos argumentos associados ao grau de dificuldade de cada item com o objeto de elaborar um relatório cujo destino final seria a equipa do IAVE responsável pela elaboração dos exames nacionais de Espanhol. Obtivemos 37 respostas para a prova 547 e 23 para a 847. Sem entrar pormenorizadamente no teor das respostas, as conclusões genéricas apontadas nesse relatório são as seguintes:

a) uma vez que não existe o recurso à consulta de dicionários, a presença de linguagem figurada e vocabulário e fraseologia de baixa frequência — nos textos e nos itens da prova — deve estar compensada pela redundância do cotexto, algo que nem sempre se regista;

b) o formato atual da parte A, que avalia a compreensão oral, exige uma ativação da memória de trabalho (de curto prazo) com um desempenho muito elevado, dificuldade essa que se vê acrescida pela necessidade de realizar inferências de sequências discursivas — pretensamente orais e escassamente redundantes, pois são guiões lidos — com uma complexidade maior do que a prevista nas Aprendizagens Essenciais (B1.1) para o 11.º de Iniciação (prova 547);

c) a seleção de textos literários para a avaliação da compreensão escrita (parte B), onde a dificuldade derivada dos recursos retóricos, lexicais e morfossintáticos se adensa, deve ser mais equilibrada, recorrendo à escolha de outros géneros textuais com menor presença da função poética, nomeadamente na prova 547.

Esta intervenção da APPELE junto do IAVE demonstra a importância e a necessidade da participação dos nossos associados e, em geral, dos docentes de Espanhol nos assuntos que dizem respeito à nossa atividade profissional. Uma situação semelhante temos registado a propósito do processo de inscrição de alunos e abertura de turmas de Espanhol no 3.º ciclo e no ensino secundário. Desde aqui lançamos um apelo a todos para que, sempre que sejam detetadas, nos façam chegar as provas que documentem eventuais irregularidades, as quais entrariam em clara contradição com as disposições legais em vigor. Só assim poderemos avançar com a denúncia das mesmas.

Por último, e em relação à alteração do regime jurídico de habilitação profissional para a docência proposta no Projeto de Decreto-Lei n.º 297/XXIII/2023, a APPELE está a seguir atentamente o desenrolar dos acontecimentos, em comunicação estreita com as restantes associações profissionais. Todas estamos de acordo em relação à defesa das condições imprescindíveis para esse período de indução na carreira docente: salvaguardar a qualidade da formação académica, pedagógica e didática oferecida pelas instituições de ensino superior nas licenciaturas e mestrados da especialidade; e proteger as condições do trabalho desenvolvido nas escolas e agrupamentos, quer dos futuros docentes em período probatório quer dos professores cooperantes que os acompanharão nessa fase. Só dessa forma poder-se-á assegurar a qualidade do ensino das disciplinas e as melhores condições laborais dos profissionais que também representamos, juntamente com sindicatos e outras organizações.

***

Este outonal quarto número do *Boletim da APPELE* parece marcado pelo debate — agora amplificado e em primeiríssimo plano — suscitado em Espanha como consequência dos resultados eleitorais das eleições legislativas do passado 23 de julho: a plurinacionalidade e o plurilinguismo do Estado espanhol. Singularidade esta que uns têm afirmado com maior ou menor empenhamento ao longo do último século e meio e outros tentam silenciar, também com maior ou menor insistência. Mas trata-se apenas de uma feliz coincidência que — esperemos — sirva para enquadrar esta problemática, facilitando a sua melhor compreensão e a sua exploração dentro das aulas.

A entrevista a Gabriel Magalhães, escritor e professor na Universidade da Beira Interior, mostra-nos a sua visão sobre alguns dos temas que nos preocupam como docentes: a importância de uma sólida formação de base que supere a estrita competência linguística e didática e abone o conhecimento de temas recorrentes na história e nas manifestações culturais e artísticas espanholas e hispano-americanas. Para além de incidir sobre diversos temas da sua especialidade — nomeadamente os estudos ibéricos e a literatura — trata de outros assuntos, como sejam a sua colaboração mensal com um jornal de referência como *La Vanguardia* e a sua produção como escritor. Desta última faceta, recomendamos dois ensaios sobre a Espanha onde deixa constância das suas vivências e do seu interesse e afeição pelo país: *Los españoles* (Elba, 2016) e *El país que nunca existió* (Elba, 2023).

Seguem-se duas recensões, uma do romance de Sara Mesa, *Un amor* (Anagrama, 2020) e outra do volume *España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura contemporánea* (Editorial Comares, 2022), coordenado pelo professor Christian Claesson (Universidade de Lund, Suécia). A primeira é assinada pela professora Cláudia Soares (Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado, Santarém), que vai desfiando a sua interpretação do romance da escritora madrilena/sevilhana e responde, com esta colaboração, ao pedido que reiteramos aqui a todos os nossos leitores: o *Boletim da APPELE* é uma publicação periódica aberta aos professores de espanhol e aos hispanistas portugueses e é nosso desejo servir na difusão da sua produção na área. A

outra recensão, assinada pelo professor Carlos Pazos-Justo (Universidade do Minho), aproxima-nos de uma compilação de estudos que problematizam sobre as literaturas espanholas denominadas 'periféricas', isto é, a produção literária em outras línguas que não o castelhano, e onde se discutem "las limitaciones del castellanocentrismo en el Estado español en general y en los estudios literarios en particular".

Rogelio Ponce de León Romeo, professor da Universidade do Porto e membro do Centro de Linguística da mesma universidade, participa neste número com um artigo dedicado aos documentos curriculares de referência para a disciplina de Espanhol no ensino básico. Vem, assim, completar o panorama sobre a gênese e vigência dos programas de espanhol que já tinha abordado em 2016 — «Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria», in Lloret, J. (coord.) *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Estes dois estudos configuram-se, pois, como textos de consulta obrigatória para todos os interessados em conhecer a intra-história, as filiações e a abordagem metodológica dos documentos que têm normalizado o ensino de espanhol em Portugal desde os anos 90 do século passado.

Em «Espanha: pele de touro ou nação de nações?», Hugo Rocha (Agrupamento de Escolas José Estêvão, Aveiro) e J. León Acosta (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) colocam em perspetiva a situação — e o conflito — resultante do plurilinguismo que carateriza a Espanha. Partindo de uma síntese da história externa das línguas peninsulares sobre as quais existe documentação direta ou indireta, o artigo debruça-se sobre "as políticas linguísticas da Espanha atual, o seu enquadramento jurídico e o contexto socioeconómico e sociopolítico em que surgem, em particular no período posterior à transição democrática, de 1978 até aos dias de hoje". A condensação da informação que fornece e o seu teor quase divulgativo poderá ser de grande utilidade para os professores que decidam abordar este assunto nas aulas.

Na seção Radar deste número, damos destaque ao relatório de estágio *Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo nas Aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira* (2021), apresentado à Universidade do Porto por Riccardo Giovannimaria Virdis, dentro do programa do Mestrado de Ensino. Trata-se de um projeto de investigação-ação desenvolvido pelo mestrando no Agrupamento de Escolas de Pedrouços (Maia), que convoca os princípios do Movimento da Escola Moderna com os que informam o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e o seu desenvolvimento curricular nas Aprendizagens Essenciais de Português LM e Espanhol. O acento no pensamento crítico e criativo e nas atitudes e autonomia dos alunos, assim como o interesse pelos aspetos pedagógicos da intervenção docente, são um sopro de originalidade no panorama que se observa neste tipo de trabalhos, centrados frequentemente na exploração de recursos didáticos.

Para finalizar, deixamos aqui o nosso mais sincero agradecimento a todos os que fizeram possível a publicação deste quarto número do *Boletim da APPELE*.

J. León Acosta
Presidente da direção da APPELE

Agenda

Fonte: DilokaStudio, Freepik

O grupo de investigação EI@n (Ensino de Línguas *Online*) do LE@D (Laboratório de Educação a Distância e *eLearning*) e do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta organizará, nos próximos dias **6 e 7 de novembro** de 2023, o ***3.º Congresso Internacional Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas***, dedicado especialmente à **avaliação digital no ensino de línguas e culturas**.

Este congresso internacional pretende reunir investigadores, docentes e estudantes da área do ensino de línguas, maternas ou não maternas, que se dediquem a temas relacionados com o ensino e a aprendizagem de línguas e culturas realizados em contexto virtual ou mediados por tecnologias digitais.

Para mais **informações**, continuar a leitura no site do evento: https://sites.uab.pt/itel2023/.

O **XIV Congresso da Asociación Internacional de Estudos Galegos (AIEG)** terá lugar na Universidade do Minho (Braga/Guimarães, Portugal), **de 17 a 20 de abril de 2024**. A comissão organizadora convida as pessoas associadas e, em geral, a comunidade científica das Ciências Sociais e Humanas, para participar nesta nova edição do congresso da AIEG.

Sob o título Horizontes dos Estudos Galegos e/na Lusofonia, o XIV Congresso da AIEG pretende ser um espaço para a reflexão da relação entre a Galiza e os estudos galegos com o que se tem denominado de Lusofonia. Como se sabe, já nos inícios da irrupção do galeguismo cultural (e político) no século XIX – e, portanto, em boa medida, também do início do que podemos entender por estudos galegos – Portugal e a sua cultura – o mundo em português em geral – ocuparam uma posição não menor nas elaborações dos galeguistas. Com o passar dos anos, se a chamada *questione della lingua* problematizou polemicamente o encontro, o relacionamento, hoje, num novo contexto marcado, entre outros fatores, pela construção europeia, as relações de variado signo aos dois lados do rio Minho ou mesmo do oceano Atlântico e doutras latitudes, experimentam um novo fôlego, muito provavelmente inédito na época contemporânea.

Para mais **informações**, continuar a leitura no site do evento: https://cehum.elach.uminho.pt/xiv_ciaieg.

Entrevista a

Gabriel Magalhães

É licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Espanhóis, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Doutorou-se na Universidade da Salamanca, em Espanha, com uma tese intitulada *Garrett e Rivas: O Romantismo em Espanha e Portugal* (publicada pela Imprensa Nacional-Casa da Moeda em 2009). Foi professor na Universidade de Salamanca e é docente da Universidade da Beira Interior (UBI), onde exerceu os cargos de Diretor da Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis e da Licenciatura em Ciências da Cultura. Pertence ao centro de investigação LABCOM – Comunicação e Artes. Tem publicado obras de investigação e ensaios sobre temas ibéricos: *Los secretos de Portugal* (RBA, 2012), *Como Sobreviver a Portugal Continuando a Ser Português* (Planeta, 2014), *Los españoles* (Elba, 2016) e *El país que nunca existió* (Elba, 2023). Promoveu também projetos de investigação nesta área, nomeadamente o projeto "Relações Linguísticas e Literárias entre Portugal e Espanha desde os Inícios do Século XIX até à Atualidade" (RELIPES). Com o romance *Não Tenhas Medo do Escuro* (Difel, 2009), recebeu o Prémio de Revelação da Associação Portuguesa de Escritores. Outras obras romanescas: *Planície de Espelhos* (Difel, 2010), *Madrugada na Tua Alma* (Alêtheia, 2011), *Restaurante Canibal* (Alêtheia, 2014) e *Os Crimes Inocentes* (2018). Ensaios de espiritualidade cristã: *Espelho Meu* (Paulinas, 2013), *O Mapa do Tesouro* (Paulinas, 2015) e *Ser a casa* (2018), publicado em catalão, em Barcelona, pela Fundació Joan Maragall, e depois editado em português com o título *A Casa da Alegria* (Paulinas, 2019). Recebeu em 2018 o prémio "Bisbe Joan Carrera" (Barcelona), na categoria de Diálogo Fé e Cultura. Livros seus foram traduzidos para catalão, espanhol e italiano. Colabora no jornal *La Vanguardia*, de Barcelona. Publicou crónicas também no *Jornal do Fundão*.

P: Nessa poética declaração de amor que é o seu ensaio *Los españoles* (2016), afirma, a dada altura, a propósito da evolução política e sociocultural de Espanha: "La gente ha construido, está construyendo un ajuste, una armonía, un gran equilibrio, que la política no tiene el derecho de estropear" (p. 143). Como se pode resumir esse equilíbrio que se está — ou estava — a construir? Continua a pensar o mesmo em 2023? A política está, finalmente, a 'estragar' esse pacto de convivência conformado nos últimos 40-50 anos?

R: Há uma certa tendência a pensar, pelo menos desde o romantismo, que os espanhóis têm algo de selvagem, de furioso. Larra, escrevendo na brincadeira, uma dessas brincadeiras suas tão ácidas, dizia que muitos estrangeiros andavam pelas estradas espanholas com medo de serem assaltados por bandoleiros em qualquer momento. Não é essa visão "tremendista" que eu tenho do país vizinho. Muitas pessoas, a maioria delas, desejam a paz e a concórdia. É óbvio que houve e há extremistas de variados tipos. Mas quem apostar pela paz e pelo diálogo sincero vai chegar ao fundo do coração da maioria dos espanhóis. Trato deste assunto no meu último livro, o ensaio *El país que nunca existió* (Elba, 2023), uma continuação de *Los españoles*, embora agora o texto envolva toda a Península Ibérica. Existem, em Portugal e em Espanha, países com que sonhamos, países que nunca existiram, mas que estão ainda, apesar de todas as crises presentes, ao nosso alcance. Depois de tanta dor que habita a nossa história, há uma Espanha harmoniosa e luminosa, e um Portugal pleno de si mesmo que são realidades que podemos atingir.

P: No passado 23 de julho, celebraram-se eleições legislativas em Espanha que desenharam um mapa político muito intrincado. Qual é a sua leitura desses resultados?

R: Precisamente, nessas eleições verificou-se a rejeição de um extremismo de direita. As sondagens prévias davam como quase certo um governo de coligação PP-Vox, que teria à sua disposição uma maioria absoluta de deputados no congresso. Mas as pessoas optaram por outro caminho. Obrigaram a esquerda espanhola e os vários nacionalismos a dialogarem. Não sabemos se esse diálogo chegará a bom porto. Mas as pessoas estão, claramente, à procura do entendimento, da concórdia.

P: Além da sua colaboração em jornais como *La Vanguardia*, o que faz Gabriel Magalhães nas suas horas de professor universitário, escritor e cidadão para ser considerado um 'agente duplo' nas relações hispano-lusas?

R: Um agente duplo deve ser discreto em relação às suas atividades… Mas, agora mais a sério, devo dizer que este aspeto ibérico constitui algo de estrutural em mim. Passei uma parte da minha infância e adolescência no País Basco, na Galiza: foram anos decisivos para a minha formação. Aprendi castelhano sem dar por

"Existem, em Portugal e em Espanha, países com que sonhamos, países que nunca existiram, mas que estão ainda, apesar de todas as crises presentes, ao nosso alcance."

isso, ainda com essa maravilhosa facilidade para os idiomas das crianças. Fiz o meu doutoramento em Salamanca, a cidade onde nasceu a nossa filha: poderia dizer também (já o fiz) que sou um centauro ibérico, uma sereia peninsular. Resumindo: foi a minha vida que me fez assim, sem nunca deixar de ser português. Escrevo nos dois idiomas. *Los españoles* e *El país que nunca existió* foram redigidos diretamente em castelhano, tal como o são os artigos de *La Vanguardia*. No entanto, todos os meus romances foram escritos em português. Agora, a revista *Visão*, a RDP e a RTP procuram-me ocasionalmente para comentar a situação espanhola. Se olho para o espelho, vejo um português com um pano de fundo ibérico tão intenso que constitui, quase, uma segunda personalidade. No nosso mundo global, estou certo de que muita gente partilha estas vivências, na Península Ibérica ou noutros contextos culturais e geográficos.

P: Utiliza a dicotomia iberismo/peninsularidade na sua análise das relações entre as partes que compõem a Península Ibérica. Pode explicar-nos a sua visão destes dois conceitos e a maneira como tomam forma na realidade portuguesa e espanhola?

R: Respeitando a beleza que tem como utopia, não simpatizo muito com o iberismo enquanto movimento político. Foi muito forte no século XIX, tendo sido nessa altura, como afirma o professor José Antonio Rocamora, um nacionalismo fracassado. Portugal reagiu a este iberismo com a encenação pirotécnica que é a Praça dos Restauradores, em Lisboa: aquele obelisco que lá está é um autêntico míssil lançado contra os iberismos políticos. Pessoa escreveu textos iberistas bastante delirantes, existem os *Poemas Ibéricos* de Torga, temos *A Jangada de Pedra* de Saramago… Nada disso me entusiasma, confesso. Outra coisa é o chamado "iberismo cultural", com que, sem dúvida, me identifico. No iberismo político, existe, com frequência, um travo agressivo e neoimperialista, que não vai com o meu paladar. Precisamente por não gostar muito desta palavra – embora, repito, muito aprecie o "iberismo cultural" – prefiro falar em peninsularidade, um termo mais isento de conotações perigosas. Contudo, o professor Perfecto Cuadrado, um querido amigo, queixou-se de que este vocábulo não o inclui a ele, que vive nas ilhas Baleares... Cada palavra tem os seus pecados.

P: Ainda a propósito desta questão, qual o panorama atual dos estudos ibéricos na UBI? Quais são as principais linhas de investigação em curso?

R: Na UBI, a licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis tem uma história de mais de duas décadas. Prolonga-se num mestrado em Ensino do Português e do Espanhol. Trata-se de dois ciclos de estudo procurados pelos alunos, com um percurso rico e interessante. Isto corresponde a uma vontade clara da instituição de potenciar as suas relações com o país vizinho, algo que faz muito sentido se tivermos em conta, por exemplo, a localização geográfica da nossa universidade, que se encontra perto da fronteira. Isso também desencadeou colaborações com universidades espanholas em situação semelhante, como as de Extremadura ou de Salamanca. Mas as nossas cumplicidades hispânicas não se ficam por aí. Um dos nossos projetos de investigação mais interessantes foi o RELIPES (Relações Linguísticas e Literárias entre Portugal e Espanha desde os Inícios do Século XIX até à Atualidade), apoiado pelo programa INTERREG da União Europeia e que juntou as academias de Évora e Salamanca à nossa. As publicações que então produzimos ainda hoje podem ser uma fonte útil de informação. Em termos de autocrítica, devo dizer que ainda não conseguimos passar de uma perspetiva portuguesa e espanhola a uma visão policêntrica, plenamente ibérica, própria dos estudos ibéricos contemporâneos, ainda que tenhamos trabalhado um pouco nesse sentido. Mas ainda falta bastante por fazer.

P: Pode elencar e justificar brevemente os grandes temas que lhe parecem incontornáveis para a formação dos estudantes universitários portugueses que optam pelos estudos hispânicos nas suas licenciaturas? E para os professores de ELE em formação?

R: Esta pergunta torna-se muito difícil de responder. Em primeiro lugar, vamos optar pela via clássica: inevitavelmente três campos se impõem – o da língua, o da literatura e o da cultura. Contudo, este nosso "trivium" (as três áreas básicas do ensino durante a Baixa Idade Média) dos estudos hispânicos implica severas limitações. Portanto, sem o abolir, creio que se devem intensificar outras áreas que costumam ficar bastante esbatidas. Por exemplo, a da relação com as artes (Espanha é uma enorme potência artística) ou uma visão ampla da história espanhola e do seu sentido, que se inscreve em todas as realidades do país vizinho. No entanto, gostava de lançar aqui um alerta essencial: todas estas reflexões podem ser muito interessantes, mas a realidade dos alunos com que me encontro, na licenciatura e no mestrado, ensinou-me que as grandes batalhas pedagógicas se travam a montante de tudo isto. Pode parecer impossível, mas é real: muitos alunos universitários ainda não descobriram o maravilhoso planeta da leitura, ignoram o essencial das nossas coordenadas culturais (a nossa história, por exemplo) e não conseguem escrever corretamente na sua língua materna. O professor universitário vê-se, assim, obrigado a lidar com esta dívida que vem de trás, com este vazio que os estudantes transportam, sem saberem o mal que isto lhes faz. Creio que cada universidade deve gerar planos para lidar com estas situações. Costuma dizer-se que esta geração é a mais bem preparada de sempre. Não é exato: trata-se, sim, da geração com mais habilitações académicas de sempre, mas isto não quer dizer (e tenho muita pena de o afirmar) que seja a mais bem preparada. Instalaram-se, no secundário e também na universidade, critérios de facilitismo, propiciados pelo poder político, desejoso de chegar a boas percentagens de formação, que desvalorizam o peso real dos títulos académicos obtidos.

P: E relativamente à literatura em espanhol, aos seus vários géneros e épocas, arriscaria selecionar 10 obras imprescindíveis para qualquer estudante universitário de estudos hispânicos?

R: Em primeiro lugar, claro, o *Quixote*. Depois, essa realidade maravilhosa que é a "comedia del siglo de oro", perfeitamente ao nível de Shakespeare, ainda que com alguns rasgos diferentes. E aqui cada professor que escolha o "buque insígnia" que lhe pareça melhor (*La vida es sueño*, por exemplo, seria uma eleição óbvia). O mito de D. Juan constitui outra das grandes contribuições da literatura espanhola para isso que Goethe chamava "literatura mundial". Pode entrar-se neste universo, seja pela obra atribuída a Tirso, seja pelo texto de Zorrilla, ou mesmo por outras vias. Pessoalmente, eu gosto muito da "comedia" de 1630. Depois, está o género picaresco,

"Instalaram-se, no secundário e também na universidade, critérios de facilitismo, propiciados pelo poder político, desejoso de chegar a boas percentagens de formação, que desvalorizam o peso real dos títulos académicos obtidos."

ao qual também se pode aceder por vários caminhos. E a mística, sem a qual não se percebe nada de Espanha: o início do "Cántico Espiritual", de San Juan de la Cruz, resulta incontornável, mas também podemos ir pela sensibilidade feminina de Santa Teresa. Por vezes, existem desconstruções muito curiosas destes textos místicos, como a que Joan Maragall realiza, em catalão, sobre o texto de San Juan de la Cruz. No século XIX, *La Regenta*, para mim, é fundamental. Mas também Galdós, habitualmente menos valorizado do que merece. Voltando atrás, o mito de "la celestina" deve ser igualmente conhecido, ainda que eu não goste muito do livro, reconhecendo, claro, a sua importância. Depois, cada professor tem de construir uma antologia do grande rio da poesia em castelhano, que vá desde a Idade Média até à "poesia de la experiencia" (ou, pelo menos, até à Geração de 27). É como construir uma tapeçaria, com fios de Garcilaso e Fray Luis, de Quevedo e Góngora, de Bécquer e Rubén, de Machado e Juan Ramón, até chegar, pelo menos, a García Lorca e a todos os grandes líricos da sua geração. No século XX, em termos de narrativa, que cada um faça as suas escolhas. Eu aconselharia apenas: no âmbito do drama, não esqueçam o "esperpento" de Valle (a sua magnífica obra *Luces de bohemia*) e o teatro de Lorca. Finalmente, o aluno deve ter consciência de que, na segunda metade do século XX, a melhor literatura em espanhol que se produz surge, com frequência, fora de Espanha e que, dentro do estado espanhol, na atualidade se escreve boa literatura noutras línguas.

P: Entre as Aprendizagens Essenciais de Espanhol a desenvolver no ensino pré-universitário, figura a competência intercultural. Além das questões relacionadas com necessidades básicas do dia a dia, que temas considera imprescindíveis para a formação dos estudantes portugueses dessas idades que optam pela disciplina de Espanhol?

R: Creio que há dois temas nos quais eu insistiria de modo particular. Um deles é a reconquista de uma visão temporal ampla por parte dos alunos. Aquilo que se passou em Espanha vai de Atapuerca até ao Guggenheim de Bilbau. Recriar este olhar de grandes horizontes temporais torna-se algo fundamental. Até porque todas essas coisas, às vezes tão passadas, estão presentes em nós. Todo o outrora da história desagua na atualidade. Isto pode ser uma verdadeira batalha para o docente, mas também se pode tornar algo bem divertido. Sem este pano de fundo, quase tudo o que se ensina tem tendência a esbater-se. A outra questão seria a da multiculturalidade espanhola: algo fundamental para o passado, para o presente e para o futuro. É essencial que os alunos passem dos clichés publicitários (Espanha igual a praia, touros, festa e flamenco) à visão enriquecida de um complexo e fascinante mosaico cultural, que é a mais profunda verdade espanhola.

P: Como romancista, já tem cinco obras publicadas. Está a preparar algum novo romance? Pode dar-nos algumas pistas sobre o que aí vem?

R: Em 2023, saiu *El país que nunca existió*, um ensaio que, para mim, conclui o que tenho escrito sobre a Península Ibérica. Durante estas férias, trabalhei num livro sobre as relações entre a literatura e outras artes, um texto que corresponde ao que leciono em cadeiras de Literatura e Imagem ou, em parte, de Literatura Comparada. Além dos romances e dos ensaios de tema ibérico, tenho escrito também ensaios de espiritualidade cristã, uma aventura minha muito pessoal. Creio que a nossa maior liberdade só surge quando damos uma resposta pessoal e consciente a estes panoramas mais amplos da nossa alma (se quiserem, posso dizer, em vez de alma, vida). Algo que se formula em todas as culturas, seja em formato budista, taoista, islâmico ou hebraico, entre muitas outras possibilidades. As respostas a estas

questões devem ser escolhidas por cada pessoa, sem pressões ou condicionantes sociais a favor ou contra. É uma aventura de cada um de nós, e eu não deixo que me roubem a minha. Por isso, o próximo livro será deste género. Mas há, de facto, alguns romances que ainda gostava de escrever.

“Aquilo que se passou em Espanha vai de Atapuerca até ao Guggenheim de Bilbau. Recriar este olhar de grandes horizontes temporais torna-se algo fundamental. Até porque todas essas coisas, às vezes tão passadas, estão presentes em nós. Todo o outrora da história desagua na atualidade.”

Un amor, de Sara Mesa

Cláudia Soares, professora no Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado

Cláudia Soares é licenciada em Estudos Portugueses e Lusófonos e mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário. O seu relatório final de estágio, intitulado *(Des)cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para incrementar o capital lexical dos alunos*, teve como propósito demonstrar como o emprego de estratégias de carácter morfológico pode favorecer o incremento do capital lexical dos alunos na sua língua materna e/ou num idioma estrangeiro. A par do referido incremento do capital lexical dos alunos, os seus interesses assentam no papel que as palavras ocupam no dia a dia de cada falante, na sua constituição (origem e processos de formação) e mutabilidade, bem como na forma como o léxico se organiza na mente desse falante levando-o a realizar diversas associações quando exposto a um determinado assunto ou campo temático (disponibilidade lexical).

SARA MESA

Un amor

ANAGRAMA
Narrativas hispánicas

As primeiras folhas levam-nos a antecipar uma leitura fácil, cujo enredo já é nosso conhecido de outros livros e obras de produção cinematográfica: cansada da sua "vida" anterior e do seu trabalho, Nat decide mudar para La Escapa, povoação rural e longe de tudo, e alugar uma casa pobre e a necessitar de obras. Acolhemos a personagem principal e passamos a admirar a sua aparente força e independência assentes no propósito de transformar aquele que será o seu refúgio temporário num sítio digno para se viver. Confiantes na nossa interpretação, partimos então à descoberta do vilão, que sempre aparece nas histórias, e de novo a resposta surge fácil e de imediato: o caseiro, cujo desprezo por Nat, o machismo, a rudeza e o materialismo, entre muitos outros adjetivos passíveis de qualificar a sua conduta, atestam a nossa eleição e o vestem na perfeição como a (ou uma das) personagem antagonista da história. A visão estreita das restantes personagens, de entre as quais se destacam os vizinhos de Nat, a rapariga da loja ou o casal de velhos, também não nos surpreende: como entender que uma mulher solteira, "que haya sobrepasado la treintena sin hijos – ni planes de tenerlos –", decida mudar da cidade para o campo empreendendo a incompreensível missão de reconstruir uma "casucha sin comodidades"? Contudo, aos poucos somos confrontados com uma mulher que parece perder força, que evita e adia exigir aquilo a que tem direito (desde logo, reparações que dignifiquem o sitio onde vai morar) ou que aligeira o passo evitando qualquer contacto interpessoal. Entendemos o isolamento, se era essa a sua pretensão ao mudar para um lugar rural e longe de tudo, mas esperávamos uma maior assertividade, segurança e autoridade que lhe parecem faltar. O medo, a constante análise das palavras, dos gestos ou dos olhares daqueles que vão entrando na sua vida, sem que esta o queira efetivamente, começam a traçar o retrato de uma mulher frágil, que se subjuga à vontade dos outros, que se cala, ocultando o que verdadeiramente sente – como a raiva, por exemplo, perante a atitude invasiva e machista do caseiro, "Nat está fuera de sí, pero es incapaz de mostrar su enfado. Quiere ser contundente, pero solo suena dudosa y asustada [...] Llora, llena de rabia por no entender qué es lo que la aterra de ese hombre"–, e que evita o olhar reprobatório fazendo do silêncio e da fuga o seu escudo: "le gusta que no la juzgue, que no califique la situación de justa o injusta, que no la inste a discutir ni a defender lo suyo". A constante necessidade de se justificar – como quando conta a Píter, personagem com quem parece iniciar uma relação de amizade, ainda que a mesma não deixe de ser marcada pela dúvida, pela desconfiança e por uma honestidade parcelar, que havia roubado um objeto, razão pela qual tinha deixado o seu trabalho – ou o retrato que vai construindo das outras personagens, tal como o fazem de si, levam-na a esperar reações, palavras que não aparecem e que a desconcertam. Por que razão não mostrava Píter interesse por ela? Estaria a perder a sua capacidade de seduzir? Estas e outras perguntas afloram à mente de Nat, cujo drama assenta na necessidade de compreender o intransponível: a mente humana (ou será que o verdadeiro inimigo é a sua própria mente?). A par da conduta de Nat, um sonho recorrente começa, de repente, a roubar a nossa atenção e a fazer-nos ver a história desde outra perspetiva: atada à cabeceira da cama e completamente imobilizada, ouve a porta do quarto a abrir e os passos de um homem cujo rosto não distingue a aproximarem-se. A sua angústia, os traços das personagens que vamos aos poucos conhecendo levam-nos a associar esse homem ao caseiro, que entra em casa de Nat sem pedir licença, considerando ter o direito de o fazer até porque o desprezo que

sente pela mesma, enquanto pessoa e mulher, invalida qualquer pretensão de a violentar. Mas, e se as costas, a nuca desse homem, o facto de este entrar em todos os sítios da sua casa, de profanar o seu espaço estiverem relacionados com a entrada na sua vida do homem – o Alemão – que vem baralhar todos os dados da história e deitar por terra as nossas certezas? O quadro de Eduard Munch parece representar na perfeição a angústia e o desespero de Nat a quem o grito falta, contudo, no momento de aflição. Mas, deixemos esta nova personagem para mais tarde. Há outros elementos que merecem ser analisados: a sua frieza relativamente ao tato, mais concretamente, o seu relacionamento com o sexo oposto. A história simples que inicialmente prevíamos continua a reescrever-se e desafia-nos agora a refletir sobre o modo como os diferentes acontecimentos da nossa vida nos podem moldar e redefinir. Nat havia sido em criança abusada por um vizinho. Não houve na altura, contudo, denúncia da sua parte, antes culpa, medo e, de novo, silêncio e aceitação, como se esse e outros acontecimentos fossem um castigo que deveria cumprir. Talvez isso justifique que "su cuerpo se cierra [cerrara] al tacto, indócil, desobediente" ou que a mesma se tivesse convertido "en un ser desapegado e insensible", fruto da "huella imborrable de la infancia". Terá sido esse homem o responsável pela sua fraqueza, pela constante fuga, pelo desejo permanente de começar de novo, como a confronta Andreas: "Cuando tú agarras algo, ya estás pensando en agarrar otra cosa". Esta chapada de realidade aturde não só a personagem como a nós próprios. Por que desejamos o segundo seguinte, sem ter provado o anterior? Quem é Andreas, comummente conhecido por Alemão, para nos acusar, ou melhor, para a acusar de ser ingrata com a vida, de querer sempre mais, quando a vida lhe dá segundas oportunidades? É simplesmente alguém que pediu licença para entrar na sua vida, que "la escucha en silencio, sin comentar, sin preguntar detalles ni interpretar los hechos, [que adopta] una actitud respetuosa, que tanto echa de menos en los demás". É alguém que lhe deu a sensação de controlo pela primeira vez, quando, surpreendendo-nos pela vulgaridade das palavras, pela falta de "rodeo [o] acercamiento baboso", lhe propõe: "Puedo arreglarte el tejado a cambio de que me dejes entrar en ti un rato". Desconcertados, queremos acusá-lo de obsceno; queremos sentir repulsa; mas, como julgar alguém que "fue sincero y limpio", que "con humildad y torpeza, pedía que ella le dejase entrar, como quien mendiga ante una puerta"? O títere que sempre se sentiu nas mãos dos outros era agora seu para controlar. "La inexperiencia de él la engrandecía a ella, la hacía poderosa. La carencia de él era, para ella, su riqueza". Confirmamos de novo a sua fraqueza, a ilusão de ganhar um combate já viciado, talvez porque, como ela, também um dia fomos levados a menosprezar aqueles que nos rodeiam, a construir dos mesmos uma imagem que a nossa mente – "demonio que se [apodera] de ella" e de todos nós, "veneno [que continúa] expandiéndose por sus [y nuestras] venas, invadiéndo[las] con sus devastadores efectos – forjou. Compreendemos, por isso, que Nat sinta raiva. "Su personalidad ha sido desahuciada para que él la ocupe por completo y ella, sumisamente, le ha dejado entrar". Contudo, "la imagen que ella se había construido de él – (…) un hombre tosco, sin cultura, que vivía en el campo desde niño adaptándose instintivamente a cualquier territorio como un perro abandonado" apenas atesta a sua culpa, apenas demonstra como, na realidade, "ella se vuelve cada vez más pequeña, y él más fuerte. Ella más dependiente, y él más libre". *Un amor,* narrativa que antevíamos fácil e previsível, abre em cada página uma nova porta, invade-nos, leva-nos a rever

os nossos passos, a sair "del guión previsto, [a desmontar] todos [nuestros] prejuicios". *Un amor* mostra-nos como a vida é um jogo de forças cujos papéis – controlo e submissão – se vão intercambiando sem que o detentor desse poder o seja verdadeiramente por mérito. O medo, o "alarde de poder [o] (…) mala educación" conduz-nos muitas vezes ao silêncio, a esperar que o inimigo "se vaya, mansamente" sem, contudo, lhe outorgar o nosso respeito. A insegurança leva-nos a escolher "entre todas las interpretaciones posibles (…) la peor", a deixar-nos levar pelos retratos que linha a linha vamos desenhando até alcançarmos o rosto desejado: um rosto aparentemente simples, pacífico, ao lado do qual percorremos um "sendero [en donde] no hay angustia, miedo ni obscenidad, no hay timidez ni ultraje". Um rosto que nos leva a deitar a toalha, a baixar as nossas defesas e que "extrae de [nosotros] algo nuevo, algo inagotable y adictivo". Um rosto que anula o nosso suposto poder e nos subjuga. Um rosto que se chama amor e que, derrotando-nos, "basta para justificar una vida completa".

Ficha técnica

Ano de edição: 2020
Editora: ANAGRAMA
Local de edição: Barcelona
Idioma: Castelhano
N.º de páginas: 192
ISBN: 9788433999030

Mesa, S. (2020). *Un amor*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Christian Claesson (coord.) (2022).

España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura contemporánea.

Granada: Editorial Comares, 144 págs.

Carlos Pazos-Justo, Universidade do Minho

Carlos Pazos-Justo es doctor en Ciencias de la Cultura, profesor del Departamento de Estudos Românicos de la UMinho y miembro del Grupo Galabra-UMinho del Centro de Estudos Humanísticos de la misma universidad.

CHRISTIAN CLAESSON (coord.)
ESPAÑA COMPARADA
LITERATURA, LENGUA Y POLÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA
CONSTELACIONES

Publicado en la Colección Constelaciones, dirigida por Cristina Moreiras-Menor, *España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura contemporánea* tiene su origen en un simposio celebrado en el verano de 2019 en la Universidad de Lund (según indicó el coordinador en una de las sesiones de *Pleibéricos*[1]); a la luz del texto de la contraportada, podríamos añadir que animado también por el inquietante devenir tras el malogrado referéndum catalán de 2017. En palabras de su coordinador los ocho capítulos, globalmente, "discuten las limitaciones del castellanocentrismo en el Estado español en general y en los estudios literarios en particular" (p. XXIX).

Abre el volumen "Introducción: España comparada", primer capítulo en el que el coordinador de la obra introduce la(s) temática(s) que desarrollan los siguientes textos. Christian Claesson (Universidad de Lund) problematiza, desde varios puntos de vista, el concepto de literatura española, anotando los diferentes sentidos que se le han dado, por ejemplo, en manuales de historia literaria producidos en el ámbito del sistema literario español o desde otros espacios. Frente a las inercias que describe, reflejo de las lógicas de funcionamiento de la sociedad española, el A. defiende la viabilidad de los Estudios Ibéricos y un "enfoque postmonolingüe"; además afirma que un "campo ampliado de los estudios comparativos españoles no solo fomentaría una compresión más amplia de la realidad social española en su conjunto, sino que, sin duda, sería beneficioso para la democracia española en general" (p. XXIX).

En "El límite de la nación: política y cultura en el objeto de estudio del hispanismo", Antonio Monegal (Universitat Pompeu Fabra) discute los orígenes del hispanismo y su relación con las narrativas de la nación (española); "se funda sobre un relato nacional" (p. 2), afirma. En este sentido, el A. propone descentralizar la nación en el análisis comparativo y recurrir al concepto de cultura. Propone, asimismo, repensar el hispanismo en base a herramientas conceptuales de la literatura comparada, la teoría de la cultura y los estudios poscoloniales.

Bajo el título "Historia literaria y lógica burocrática", Sebastián Faber (Oberlin College), apoyándose en un primer momento en su propia experiencia como alumno de Hispánicas, afirma que la organización institucional promueve en general una inercia de no-relación entre las literaturas del Estado español. Para el A., la "lógica burocrática" en la España democrática explica, por ejemplo, el funcionamiento distante de las diferentes filologías en el ámbito universitario. En este sentido, para el A., "la política lingüística en la España democrática […] ha hecho más bien poco por fomentar el conocimiento y el respeto mutuos entre las diferentes comunidades lingüísticas del Estado" y, como consecuencia, ha contribuido a la proliferación de lo que denomina el "*macho monolingüe* (si se me permite introducir un término seudocientífico)" (p. 24), ubicado en la lengua/cultura dominante y desinteresado en las otras lenguas/culturas dominadas. El A. no deja, sin embargo, de destacar que "las filologías de los otros idiomas españoles acabaron imitando, a grandes rasgos, el modelo de la Filología Española" (p. 21).

Thomas Harrington (Trinity College, Hartford), en "Apartheid lingüístico y violencia acechante: elementos esenciales del sistema de producción en la España 'democrática'", cuestionando la posición de la literatura (periférica, en su análisis)

[1] Accesible en: https://pleibericos.wordpress.com/portfolio/espana-comparada-literatura-lengua-politica-cultura-contemporanea/

en el sistema cultural español, o la emergencia de los llamados estudios culturales, identifica la "filología" como una herramienta al servicio de las "élites culturales castellanistas" frente "a las amenazas […] periféricas a la unidad de la patria" (p. 39). El A. discute las narrativas que, en democracia, preconizan la España plural o diversa, o las posibilidades de proliferación de los sistemas culturales periféricos; ejemplifica con el caso de las retransmisiones televisivas en la Comunidad Valenciana y, con mayor extensión, con los acontecimientos alrededor del llamado *procés*. T. Harrington concluye que, a pesar de las retóricas de la diversidad, "la parte castellana y castellanista […] nunca tuvo ningún deseo de que se materializara nada que se acercara a un comercio cultural libre entre las varias comunidades nacionales del Estado" (p. 53).

El siguiente capítulo, firmado por Helena Miguélez-Carballeira (Universidad de Bangor), "La cultura del consenso como lenguaje literario", parte de un texto de Eva Forest con el objetivo de "promover un entendimiento de la ideología del consenso asociado al llamado régimen del 78 como una suerte de lenguaje literario" (p. 57). Para ello, aborda la trayectoria literaria de Kirmen Uribe, Iban Zaldua y Fernando Aramburo en función de las prácticas (auto)traductivas para concluir que éstas "no tienen la función de facilitar la inteligibilidad mutua entre las diversas comunidades de sentido [...], sino la de determinar las condiciones de inteligibilidad mismas sobre los conflictos nacionales internos en la España post-franquista desde el marco estatal" (p. 70).

En "Turismo-pornografía postimperial y terrorismo: el fenómeno *Patria*", Joseba Gabilondo (que ha sido profesor en varias universidades americanas) contextualiza su análisis de *Patria* en una "ideología de la otredad" (p. 78) española, con origen en el siglo XIX, y al estado de cosas promovido por EE.UU. tras el 11/S contra el terrorismo internacional. Según el A., *Patria* "refunde de forma muy innovadora todos los tópicos turístico-pornográficos que han definido y estereotipado (otrificado) al País Vasco desde el siglo XIX" (p. 81). Para J. Gabilondo, el libro de Fernando Aramburu "representa la turistificación, para el consumo general, de *Años lentos* al hispanizar y otrificar aún más la realidad vasca" (p. 87); además, siempre según el A., estos discursos/prácticas estarían en línea con los discursos y prácticas de las élites políticas vascas.

"Comunidades inimaginables: narrativas sobre la España vaciada", de Arkaitz Ibarretxe Diego y L. Elena Delgado (Universidad de Illinois), relaciona la crisis del 2008, reforzada en sus consecuencias por la epidemia de COVID en 2020, con el surgimiento de "un cuestionamiento mayor del *statu quo* social, cultural y político" que estaría por detrás de la aparición de ficciones centradas en la "España vaciada" (p. 105) y que, según la autoras, estaría intrínsecamente vinculada a la necesidad de "volver a imaginar la utopía de una comunidad posible" (p. 119).

Cierra el volumen Dolores Vilavedra (Universidade de Santiago de Compostela) con "¿Post-nacional o trasatlántica? La funcionalidad de algunas viejas (y nuevas) etiquetas en los estudios de la literatura gallega". A partir de la "responsabilidad política de la crítica académica" (p. 124), se interroga acerca de la pertinencia de la adopción del paradigma post-nacional o el transatlántico ("*desiderátum* heurístico" el último, p. 137) en el caso de los estudios de la literatura gallega. Cuestionando "las modas académicas anglosajonas y sus propias tensiones internas" que habrían "condicionado la autonomía del campo de los estudios gallegos" (pp. 129-139), para

la A., en relación con la literatura gallega, "se hace de nuevo necesario institucionalizar o re-institucionalizar desde el campo de los estudios literarios", problematizando así modas que poco contribuirían, en línea con su pensamiento, a la visibilidad interna y externa de la propia literatura gallega.

Desde un punto de vista más analítico, *España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura* contemporánea, en su conjunto, constata y cuestiona algunas de las lógicas de funcionamiento de la cultura (también de la literatura) en el espacio del Estado español desde, *grosso modo*, 1978; a pesar de las recurrentes narrativas acerca de la diversidad y su siempre manida *riqueza,* de la que sería expresión, las prácticas riman tendencialmente con la existencia de un centro cultural en castellano y unas periferias, paralelas, que se elaboran con otros repertorios. Lo cual, según varios de los capítulos del volumen, no tendría que ser necesariamente así, en función, por ejemplo, de la naturaleza relacional de la cultura.

Por otro lado, algunos de los trabajos destacan —con menor extensión, es cierto — la trayectoria de los, digamos, espacios culturales subestatales como marcada por el objetivo esencial de la construcción de sistemas culturales autónomos en relación con el centro cultural en castellano (el último de los trabajos sería, interpretamos, expresión de esta tendencia) y, entendemos, generalmente poco interesados en flexionar el adjetivo *ibérico*. De este modo, cabría preguntarse en qué medida serían posibles enfoques comparatistas, fundamentados en lo relacional, si ello, parafraseando a T. Harrington, no consta entre los objetivos (¿y prácticas?) de las *partes*.

Teniendo presente lo que indica C. Claesson, "el lugar de enunciación es importante aquí" (p. XXIV), cabe resaltar que, como en otras publicaciones de similar objeto, la ausencia de trabajos *enunciados* desde el dominio castellano/español ("castellanocéntrico" leemos en varios capítulos) del espacio cultural del Estado español es altamente llamativa y, podría pensarse, un obstáculo no menor para el diálogo comparatista que en varios capítulos se defiende.

Por último, si el volumen en análisis surge de alguna forma al calor del denominado *procés* de 2017, estas breves notas tienen por contexto una inédita decisión en el régimen político español del 78: por primera vez en 45 años, las llamadas lenguas cooficiales pueden (no sin el rechazo de prácticamente la mitad de los/las diputados/as) ser usadas, junto con el castellano, en el Congreso (gracias, aparentemente, a necesidades de naturaleza aritmética…). Este y otros hechos hacen de *España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura contemporánea*, en su conjunto, una propuesta de análisis y cuestionamiento actual, necesaria y útil para mejor comprender la trayectoria de la cultura (y la literatura) en el espacio cultural del Estado español.

Ficha técnica

Ano de edição: 2022
Editora: Editorial Comares
Local de edição: Granada
Idioma: Castelhano
N.º de páginas: 144
ISBN: 978-84-1369-296-8

Claesson, C. (coord.) (2022). *España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura contemporánea.* Granada: Editorial Comares

LOS DOCUMENTOS DE ORIENTACIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA PORTUGUESA: UNA MIRADA AL PASADO (Y AL PRESENTE) *[1]

Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade do Porto

*El presente trabajo ha sido financiado por el *Centro de Linguística da Universidade do Porto*, en el marco del programa de financiación de la *Fundação para a Ciência e a Tecnología* (FCT) (código UIDB/00022/2020).

[1] Este trabajo tiene su origen en la comunicación oral que se presentó en el *6.º Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (*Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*, 25-27 de junio de 2015).

Nota biográfica

Rogelio Ponce de León Romeo é Professor Associado de Estudos Espanhóis e de Expressão Espanhola da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Graus académicos: Doutoramento em Filologia pela Faculdade de Filologia da Universidade Complutense de Madrid (UCM) (2001) e Licenciatura em Filologia Clássica (1991) pela mesma instituição.

Áreas de investigação: Historiografia linguística (gramaticografia latino-portuguesa, latino-espanhola, da língua portuguesa e da língua espanhola, no contexto da Península Ibérica) – séculos XVI-XVIII –; história da didática de línguas estrangeiras (da língua espanhola em Portugal e da língua portuguesa em Espanha e na América Latina) – séculos XVI-XX –; pragmática contrastiva português-espanhol (marcadores discursivos); didática do espanhol.

Leciona na FLUP as unidades curriculares de *Tradução Geral II Espanhol-Português* (Licenciatura em Línguas Aplicadas); *Cultura Espanhola do Renascimento e do Barroco* (Licenciatura em Línguas Literaturas e Culturas); *Didática do Espanhol I* e *II* (Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês / Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês); *História das Ideias Gramaticais* (Mestrado em Linguística); *Historiografia Gramatical* e *Didática Específica II* (Doutoramento em Ciências da Linguagem).

E-mail institucional: rromeo@letras.up.pt

1. El presente trabajo debe relacionarse con otro que se publicó hace algunos años (Ponce de León Romeo 2016), en el cual se analizaban con algún detalle, asumiendo una perspectiva histórica, las características metodológicas de los programas de español de la enseñanza secundaria en Portugal. Para esta ocasión, propongo centrar el análisis en los documentos curriculares de español elaborados para la enseñanza básica portuguesa; para ello, me parece que la *mirada al pasado* es necesaria, pues, como es sabido, el 2 julio de 2021, a través del *Despacho n.º 6605-A/2021*, fueron revocados los programas hasta entonces en vigor, estableciendo como referencias curriculares específicas los documentos de *Aprendizagens Essenciais* (AE en lo sucesivo) para cada materia. Tomando como punto de referencia este acontecimiento relevante, un trabajo como el presente deberá tener en cuenta como objetos de estudio: i) el programa para el tercer ciclo de la enseñanza básica que estaba en vigor hasta el curso 20/21; ii) los documentos curriculares que se elaboraron, a finales de la década de 2000, para el segundo ciclo (iniciación) de la enseñanza básica y para el tercero (continuación); iii) los documentos curriculares actualmente en vigor (esto es: los de AE).

2. El análisis de estos documentos debe llevarse a cabo, desde mi punto de vista, con arreglo a diversos factores, entre los cuales destaco: i) la integración de la materia de español en la estructura curricular de la enseñanza básica y su contexto legislativo; ii) el encuadramiento metodológico de los documentos, así como otros aspectos relacionados con la toma de decisiones del programador –obras de referencia de las que emana, coherencia entre estas últimas y los aspectos del programa más importantes, etc.–; iii) la evolución, desde una perspectiva histórica, de los programas de un mismo ciclo de estudios; iv) por último, la relación entre los diferentes programas del mismo ciclo de estudios o de diferentes, dado que los documentos curriculares objeto del presente estudio guardan una estrecha relación textual con sus congéneres de la enseñanza secundaria. En este trabajo me detendré especialmente en los dos primeros factores. La publicación de los documentos de orientación curricular de español para la enseñanza básica puede esquematizarse en la siguiente tabla:

	Ciclo	**1997**	**2008**	**2009**	**2011**	**2018**
Ensino Básico	2.º		5.º/6.º Inic.		[Mat. Apoio progr. 2.º ciclo]	
	3.º	7.º/8.º/9.º Inic.		7.º/8.º/9.º Cont.		7.º/8.º/9.º Inic.

3. Por lo que se refiere al primer factor que se acaba de indicar, puede decirse que los programas estudiados constituyen, en los momentos en los que se homologan y se publican los primeros documentos (1997 para el de tercer ciclo de iniciación y 2008/2009 para los de segundo ciclo –iniciación– y de tercer ciclo –continuación–), la culminación de la integración del español en la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza básica, preceptuado en el *Decreto-Lei n.º 286/89*, publicado el 29 de agosto de 1989; concretamente, en el Capítulo II (dedicado a la organización curricular), Artículo 5.º, Apartados 1.º, 2.º y 3.º (correspondientes a la integración curricular de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Básica). En estos apartados (especialmente en el segundo y tercero), se prescribe el inicio de la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo y, en el tercero, la posibilidad de

iniciar una segunda lengua:

> Artigo 5.º
>
> Línguas estrangeiras
>
> 1 - No 1.º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.
> 2 - No 2.º ciclo do ensino básico inicia-se a aprendizagem de uma língua estrangeira curricular.
> 3 - No 3.º ciclo do ensino básico, todas as escolas proporcionarão aos alunos a oportunidade da iniciação a uma segunda língua estrangeira curricular.
> 4 - No ensino secundário, é obrigatória a inscrição numa segunda língua estrangeira curricular quando, no ensino básico, tiver sido estudada apenas uma única língua estrangeira curricular.

Conviene subrayar que, de acuerdo con dichas directrices, la publicación de los programas de español de segundo ciclo de iniciación y de tercer ciclo de continuación implica la integración, como decía, de esta lengua en el currículo, al mismo nivel que las restantes lenguas extranjeras habitualmente ofertadas en la enseñanza pública portuguesa (inglés, francés y alemán), cuyos programas cubrían, ya desde 1991, todo el espectro curricular de la enseñanza básica con arreglo al *Decreto-Lei* que acabo de citar. Queda por mencionar, a este respecto, que dicha integración del español en el segundo ciclo de la enseñanza básica se vio truncada a raíz de la publicación del *Decreto-Lei n.º 139/2012* del 5 de julio, en cuyo artículo 9.º se determinaba la introducción de la materia de inglés como asignatura obligatoria en el segundo ciclo de la enseñanza básica y se relega el inicio del aprendizaje de la segunda lengua extranjera al tercer ciclo. Esta situación fue, teóricamente, rectificada[2] por el *Decreto-Lei n.º 55/2018* del 6 de julio, si bien, en la práctica, a pesar de haber estudiantes de español en el segundo ciclo de la enseñanza básica –en el curso 2019-20, el alumnado de español en dicho ciclo ascendía a 1784 (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2022: 278)–, no se dispone, en la actualidad, de documentos curriculares en vigor.

En cuanto a los documentos de AE, publicados en 2018, estos poseen un encuadramiento legal en el ya citado *Decreto-Lei n.º 55/2018*, en cuyo Artículo 17.º, Apartado 2.º, se afirma que:

> constituem orientação de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD [i.e. unidade de formação de curta duração].

Esta disposición se complementó con la homologación de dichos documentos a través del *Despacho n.º 6944-A/2018* del 19 de julio y culminó, como ya se ha mencionado, el 6 de julio de 2021, por obra del *Despacho n.º 6605-A/2021*, con la revocación de los programas en vigor hasta esa fecha. Por ello, en lo que se refiere al español en la enseñanza básica y en la secundaria, como en las restantes materias, los únicos documentos de orientación curricular son, en la actualidad, los de AE[3].

[2] De la lectura de las *Matrizes curriculares-base* que constan en los *Anexos I* y *II* de dicha disposición legislativa se deduce que la lengua extranjera diferente al inglés, de integrarse en el plan curricular de la escuela, sería en el componente de *Oferta Complementar*, "destinada à criação de novas disciplinas, com identidade e documentos curriculares próprios" (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, Artículo 13, Apartado 9)

[3] En la introducción de los AE relativos a la materia de español, se puede inferir que tales documentos se elaboraron como complemento a otros documentos reguladores (cf., por ejemplo, el de 9.º de enseñanza básica [Direção-Geral da Educação 2018a: 1]); ello lo confirmó un correo electrónico, que, el 19 de julio de 2021, la dirección de APPELE –asociación profesional que participó en la definición de los AE– envió a sus asociados.

4. En lo que toca al segundo factor antes aludido (esto es: el encuadramiento metodológico de los documentos normativos), es necesario detenerse, por su innegable importancia para la materia de español en la enseñanza básica portuguesa, en el *Programa de língua estrangeira – Espanhol –. 3.º ciclo*, publicado en 1997 y elaborado, muy probablemente –pues se publicó sin nombre del autor–, por Juliana Ortega[4] –asesora lingüística, en la década de los noventa, de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal–. Antes de nada, puede afirmarse que, tanto en lo que se refiere a la fundamentación metodológica, como a la estructura general y a la elaboración de los diversos componentes del programa –objetivos, contenidos, evaluación...–, se basa, adaptándolo, en el *Programa de língua espanhola. Nível inicial* (Ministério da Educação 1994) –elaborado para "aplicação em regime de experiência pedagógica" en la enseñanza secundaria, para el curso 1994/1995–. Dichos documentos –como, por otro lado, todos los que se publicaron en los años noventa (Ponce de León Romeo 2016: 145-148)– se elaboran en torno a la metodología comunicativa y parecen tener como referencia *Un Nivel Umbral*, versión española del *Threshold-Level*, que se publicó por primera vez en 1979 y casi 30 años después (en 2007) en la *Biblioteca Histórica* de *marcoELE. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*. Esta obra de referencia –y el enfoque en el que se encuadra– se menciona explícitamente en el programa de 1997, al inicio del capítulo sobre las orientaciones metodológicas. Presento, a modo de ilustración, el pasaje integrado en la introducción:

> "Un Nivel Umbral" indica que o nível padrão não é, necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas que caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. Daqui se infere a necessidade de o profesor utilizar metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem. Para tal, o profesor deverá deixar bem claro ao aluno os objectivos a atingir nas diferentes etapas, os métodos e as estratégias adoptadas, para que ele possa gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e, mais tarde, lhe permita continuar ele próprio a tarefa de aprender a aprender (Ministério da Educação 1997: 29).

Este preámbulo resume y adapta la información registrada en el capítulo I de *Un Nivel Umbral* (Slagter 2007 [1979]: 1-2), muy especialmente en lo que atañe la reflexión-acción por parte del profesor sobre las diferentes necesidades y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Pero también el pasaje adelanta diferentes aspectos indisociables que caracterizan el programa –o, mejor, los programas publicados en los noventa: i) la pedagogía centrada en el alumno; ii) el enfoque constructivista como base psicológica para el aprendizaje de lenguas; iii) el énfasis en el "aprender a aprender" y, consecuentemente, en el desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje. A estos aspectos centrales, se añade un capítulo sobre la evaluación en el que se enfatiza la evaluación de tipo formativo (Ministério da Educação 1997: 32-36).

Como se ha adelantado y se ha mostrado en el pasaje reproducido antes, el paradigma metodológico sobre el que se estructuran los documentos normativos es el enfoque comunicativo, por lo que, de forma coherente, el objetivo global es el desarrollo de la competencia comunicativa: "O desenvolvimento da competencia comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos de comunicação oral e escrita" (Ministério da Educação 1997: 29). Sentado este supuesto, se organizan los contenidos en tres bloques (procedimientos,

[4] De los cuatro programas publicados en la década de los noventa, Juliana Ortega solo aparece como autora del de nivel inicial para la enseñanza secundaria, publicado en 1999. No obstante, dada la estrecha relación textual entre estos documentos, podemos deducir que fue la entonces asesora lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal quien se ocupó de su redacción. Sobre ello, José León Acosta, en comunicación personal, observa que Juliana Ortega "fue de hecho la autora [del programa de tercer ciclo de enseñanza secundaria], aunque su nombre no haya quedado consignado".

actitudes y conceptos) y cada uno de estos en seis dominios, que tienen que ver con lo que, antes de la publicación en español del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) (en lo sucesivo MCER) –y a pesar de la designación que, ya en 1979, se le daba en *Un Nivel Umbral*: "actividades lingüísticas" (Slagter 2007 [1979]: 16-17)–, habitualmente se conocía como macrohabilidades o macrodestrezas lingüísticas (comprensión y expresión orales, y comprensión y expresión escritas), así como con el dominio lingüístico y el sociocultural:

> A necessidade de assegurar um desenvolvimento integral do aluno, torna pertinente considerar outros aspectos que contribuem para esse desenvolvimento, i. e., as capacidades, as atitudes e os valores.
>
> Os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) foram estabelecidos para cada um dos domínios:
>
> - Compreensão oral;
> - Expressão oral;
> - Compreensão escrita;
> - Expressão escrita;
> - Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem;
> - Aspectos socio-culturais (Ministério da Educação 1997: 9).

De dicha organización se puede subrayar la matriz constructivista a la que se ha aludido anteriormente y que, como hemos visto, se explicita en diversas ocasiones en el programa. Por lo que se refiere al establecimiento de las áreas transversales, además de ser consecuencia del enfoque subyacente, creo que nos ofrece una idea más o menos clara de la organización curricular que propone la autora, aprovechando parcialmente los inventarios que aparecen en *Un Nivel Umbral* –en concreto, los de las funciones lingüísticas– y que, en el programa de 1997, aparecen como anejos a la dimensión de la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. Pero este componente, desde el punto de vista de la organización curricular, parece ser subsidiario, dado que está integrado en los conceptos. Puede, por ello, afirmarse que la matriz metodológica que se aplica a la organización curricular es el del programa basado en competencias (o, en inglés, *Skill-based Syllabus*" [Krahnke 1987: 49-55] o *Competency-based Instruction* [Richards 2013: 24-25]).

Por lo que se refiere a los programas homologados para el segundo ciclo (iniciación) y para el tercer ciclo (continuación) de enseñanza básica, publicados en 2008 y 2009 respectivamente, y firmados por Marta Fialho y Teresa Montes Izco, me parece que su análisis debe centrarse, como decía antes, en su relación con los documentos normativos y de referencia –en este último caso, con el ya aludido MCER, salidos a la luz hasta la fecha en la se elaboraron los programas. En cuanto a la primera cuestión, creo necesario determinar en qué medida se aproxima o se aleja, en términos metodológicos y estructurales, del programa para el tercer ciclo de la enseñanza básica (iniciación) de 1997, o de los programas para la enseñanza secundaria, publicados entre 2001 y 2006 y coordinados por Sonsoles Fernández (Ponce de León Romeo 2016: 148-151). Un análisis de la estructuración de los contenidos (o más precisamente, como las autoras indican, "objectivos específicos[5], conteúdos / competências" [Fialho & Montes Izco 2008: 4-32; Fialho & Montes Izco 2009: 7-40]), cuyo esquema se reproduce a continuación:

[5] Las autoras, en la determinación de tales "objectivos específicos", se basan, como ellas mismas explicitan (Fialho & Montes Izco 2008: 6; Fialho & Montes Izco 2009: 8), en la propuesta de Sonsoles Fernández (2003), defendida también por esta autora años antes (Fernández 2001: 29-30). Dicha propuesta no es consensual: otras autoras asumen estos "objetivos comunicativos" como (lo que en mi opinión son) contenidos funcionales (Estaire 2009: 44-45).

- Competências comunicativas:
Expressão oral;
Compreensão auditiva;
Compreensão da leitura;
Expressão escrita.
- Competências linguísticas:
Gramática;
Léxico;
Cultura – Áreas temáticas de interesse

permite concluir que, respecto del programa de 1997, las autoras proceden a una reorganización, alejándose del esquema tripartito (conceptos, procedimientos, actitudes) presente en la matriz curricular de dicho documento normativo, y aproximándose a la propuesta presentada por Sonsoles Fernández en los programas de español para la enseñanza secundaria coordinados por Sonsoles Fernández y homologados entre 2001 y 2004[6] (Ponce de León Romeo 2016: 150). No obstante, hay que señalar que también se aprecia cierto distanciamiento en relación con estos últimos documentos curriculares, en cuanto a la estructura reproducida de los contenidos, en tanto en cuanto, en los programas firmados por Marta Fialho y Teresa Montes Izco, se elimina el eje de la autonomía en el aprendizaje –si bien ciertos aspectos relacionados con esta área aparecen encuadrados en otros dominios–. Esta decisión quizá se debe a una preocupación por adaptar los contenidos programáticos a las capacidades de los estudiantes del segundo y tercer ciclos de la enseñanza básica.

Por lo que se refiere a la base metodológica, parece que los programas de Fialho y Montes Izco se basan en el enfoque por tareas, si bien las autoras renuncian a elaborar un programa netamente procesual. Ello se puede detectar en la caracterización del alumno como "agente social" –en la línea del MCER–, tal como se indica en la introducción al programa para el tercer ciclo de enseñanza básica (continuación):

> O programa de Espanhol, nível de continuação, para os 7.º, 8.º e 9.º anos do 3.º ciclo do Ensino Básico, parte do nível A2.2 iniciação para chegar aos objectivos do nível avançado B1 – utilizador independente, descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e pretende orientar o professor na concretização dos mesmos.
>
> Há conteúdos que são abordados nos três anos mas não são tratados da mesma forma, dado que uma noção que pode ser iniciada no 7.º ano será muito mais desenvolvida no 9.º ano. Haverá então aspectos que, sendo coincidentes nas diferentes competências, se vão consolidando e aprofundando durante os três anos do ciclo.
>
> Por outro lado, as características do programa são semelhantes às do 5.º e 6.º ano em termos de distribuição e enfoque. Segue-se um modelo descritivo centrado na acção, onde se consideram os utilizadores da língua em geral e os alunos que aprendem uma língua como "agentes sociais". Os actos de fala dão-se em actividades linguísticas que se integram num contexto social mais abrangente onde são também relevantes aspectos cognitivos e emocionais, assim como os aspectos linguísticos e extralinguísticos da comunicação e as características e competências individuais dos participantes no processo comunicativo.
>
> As competências gerais e as competências comunicativas do QECR também são contempladas. No primeiro grupo encontram-se os conhecimentos declarativos, as aptidões, a competência existencial ou a capacidade de aprender e entre as comunicativas, as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas (Fialho & Montes Izco 2009: 1),

[6] No tengo en cuenta aquí los programas que se homologaron para el ensino recorrente en 2005 y 2006.

y también, con mayor claridad, en la propuesta de tareas que presentan las autoras en la parte final de los programas (Fialho & Montes Izco 2008: 39-50; Fialho & Montes Izco 2009: 49-66).

Por lo que se refiere al documento de referencia que se adopta para la planificación curricular, como muestra el fragmento que se acaba de reproducir, los programas de Marta Fialho y Teresa Montes Izco –como, por lo demás, los coordinados por Sonsoles Fernández para la enseñanza secundaria–, se basan de forma clara en el MCER –en la línea, por otro lado, de todos los programas de lenguas extranjeras, incluido el de portugués como lengua segunda, publicados en Portugal, para las enseñanzas básica y secundaria, a partir de 2001–. Es verdad, con todo, que se descartan, en la organización de los objetivos específicos y contenidos, la propuesta que se presenta en el MCER, relativa a lo que, en la traducción española del *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), se designa como "actividades comunicativas de la lengua" (Consejo de Europa 2002: 60-90); me refiero al hecho de que las autoras, talvez debido al peso de la tradición didáctica y del diseño curricular, no asumen la interacción ni la mediación como actividades de comunicación autónomas, integrándose estas en las cuatro comúnmente aceptadas hasta la aparición del MCER.

En la historia (reciente) de la planificación curricular de la materia de español en Portugal, podemos establecer una tercera sincronía, correspondiente a la elaboración y homologación, en 2018, de los ya referidos documentos de AE[7]. Como en los otros documentos normativos analizados en el presente trabajo, su fundamentación metodológica puede estudiarse en dos planos: i) los documentos de orientación curricular y de referencia en los que se basan los programadores y ii) las observaciones de índole metodológica vertidas en dichos documentos (especialmente, en la introducción). En lo que atañe al primer plano, se observa una mayor amplitud de miras, en tanto en cuanto estos documentos emanan de uno general en cuanto a las áreas que abarca –si bien específico para el contexto educativo portugués–, como en efecto es el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins [coord.] 2017), homologado en el *Despacho n.º 6478/2017* de 9 de julio, así como de materiales específicos para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, pero de ámbito de actuación general, como es el ya mencionado MCER, o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006); se explicita, asimismo, la relación con el entonces programa de español en vigor (de 1997) –cf. por ejemplo el texto para 7.º de enseñanza básica (Direção-Geral da Educação 2018b: 1)–, medida esta que evidencia (en mi opinión) el carácter complementario de los AE. Por lo que toca al segundo plano, en la introducción se torna explícito, en la línea de los anteriores programas (sobre todo de los que se publican en la primera década de este siglo) el enfoque orientado a la comunicación y, en la medida de lo posible, a la acción (esto es: al enfoque por tareas o por proyectos):

> [...] entende-se que a gestão dos objetivos de aprendizagem deve ser realizada desde uma abordagem comunicativa, isto é, para usar a língua em contexto e, sempre que possível, desenvolvida através da negociação e realização de tarefas e projetos significativos para discentes e docentes (2018: 2).

Otro enfoque que se realza en la introducción es el del aprendizaje intercultural (Direção-Geral da Educação 2018b: 5), cuya importancia se concreta en uno de los dominios (el Intercultural) en los que, junto con el comunicativo y el estratégico, se organiza la *Operacionalização das aprendizagens essenciais*. Esta propuesta de estructuración es el

[7] Estos textos de orientación curricular se publicaron, entre julio y agosto de dicho año, para los niveles de español tanto de enseñanza básica como de enseñanza secundaria. En este trabajo solo me detendré (y muy brevemente) en los AE relativos a la enseñanza básica.

resultado, como se adelanta al inicio de la introducción, de la conjugación de diversos documentos de referencia; especialmente relevantes parecen el MCER (en su versión de 2002[8]) y el ya referido *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, en tanto en cuanto la información que se presenta se ajusta a los descriptores de estos documentos. La propuesta de la *Operacionalização* puede esquematizarse como sigue:

Organizador (Domínio)	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes (O aluno deve ficar capaz de:)	Ações estratégicas de ensino para o perfil dos alunos (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	Descritores do Perfil dos alunos
Comunicativa - Compreensão auditiva e audiovisual - Compreensão escrita - Interação oral - Produção oral - Interação escrita - Produção escrita			
Intercultural			
Estratégica			

Del esquema reproducido podemos realizar algunas consideraciones: la primera se relaciona con un mayor acercamiento a la propuesta de actividades de comunicación contenida en el MCER, si bien aún está ausente, en la estructuración del dominio comunicativo, la actividad de la mediación[9]. Otra consideración tiene que ver con la forma en la que se explicitan los "conhecimentos, capacidades e atitudes" –que se podría relacionar con la organización de contenidos del programa de 1997: conceptos, procedimientos y actitudes–: el hecho de formularse a través del enunciado "o aluno deve ficar capaz de..." nos da una idea de que lo que se está presentado no son contenidos sino objetivos, lo que no era un problema, en 2018, dado el carácter "subsidiario" de los AE –respecto del programa de 1997–... hasta septiembre de 2021, momento en el que pasaron a ser los únicos "programas" oficiales.

[8] En el año de la homologación de los AE, El Consejo de Europa divulgó el *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessement. Companion volume with new descriptors*. Dicho volumen no parece que se haya tenido en cuenta en la elaboración de aquellos –hecho este que se justifica, en mi opinión, por la aparición casi simultánea de unos y otro–. Sobre esta circunstancia, José León Acosta, en comunicación personal, observa que "[a]unque la edición definitiva del *Companion Volume* solo fue publicado en 2020, en 2018 [...] había salido una versión preliminar en inglés que utilizamos ya en la etapa final de redacción. No se hizo siguiendo el esquema propuesto por esa reedición del MCER (mediar textos, conceptos y comunicación), pero sí se espigaron algunas de las ideas y descriptores contenidos en lo que luego sería la edición definitiva". El *Companion volume* el Consejo de Europa, como indica José León Acosta, lo publicó en 2020 y de dicha edición el Instituto Cervantes sacó a la luz una traducción al español en 2021.

[9] Esta observación se refiere a los AE para la enseñanza básica; por lo que se refiere a los documentos congéneres de español para la enseñanza secundaria, hay que subrayar que la actividad de mediación, en sus vertientes oral y escrita, forma parte del esquema general del dominio comunicativo. Agradezco esa precisión a José León Acosta.

5. De todo lo dicho se pueden extraer algunas conclusiones generales: la primera se concreta en el hecho de que la elaboración de los documentos de orientación curricular analizados refleja la evolución didáctica de la enseñanza del español en la enseñanza básica portuguesa, a la sombra de los documentos de referencia generales para la enseñanza de lenguas extranjeras (*Un nivel umbral* o el MCER en su versión de 2002, según los programas), o específicos para la enseñanza del español (como es el caso del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en los documentos de AE). Otra conclusión tiene que ver con la planificación curricular de la materia de español en la enseñanza básica portuguesa; me refiero en concreto al hecho de que la elaboración y la homologación de estos textos normativos (para la enseñanza básica, pero también para la secundaria) por parte del *Ministério da Educação* son la manifestación de la integración del español en la enseñanza portuguesa de grado medio, al mismo nivel que el alemán o el francés –el inglés está, en la *matriz curricular* de la enseñanza básica, en un nivel diferente–. Debido a la decisión adoptada en el *Despacho n.º 6605-A/2021*, en el que se asumen los AE como "referenciais curriculares" prácticamente exclusivos, podríamos pensar que los programas anteriores ya son documentos "muertos" e inservibles. No debería ser así. Hemos visto que los programas tienen en consideración, para su elaboración, documentos de referencia de variada índole; creo que los programas publicados a finales de los noventa y en la primera década de este siglo deben ser asumidos, ahora, como textos de referencia, en un contexto curricular –conviene subrayarlo– en el que los contenidos aparecen de forma implícita, diluidos en los objetivos de aprendizaje de los AE. Por ello, me parecen todos estos documentos –los que están en vigor y los que no–, en la actualidad, útiles y valiosos para la programación docente (y para la historia de la enseñanza del español en Portugal).

Bibliografía

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Anaya.

Direção-Geral da Educação (2018a): *Aprendizagens Essenciais. 9.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico. Espanhol*. s. l.: Direção Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b): *Aprendizagens Essenciais. 7.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico. Espanhol.* s. l.: Direção Geral da Educação.

Estaire, Sh. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas. De la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2003): *Propuesta Curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2002): *Programa de Espanhol. Nível de Continuação. 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

Fernández, S. (Coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase: Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

Fialho, M. S y Montes Izco, T. (2008): *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação. 5.º e 6.º anos de escolaridade*. S. L.: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Fialho, M. S y Montes Izco, T. (2009): *Programa de Espanhol – Nível de Continuação. 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. S. L.: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Krahnke, K. (1987): *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics / ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Martins, G. de O. (coord.) (2017): *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (1997): *Programa de língua estrangeira – Espanhol –. 3.º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022): *El mundo estudia español 2022*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ponce de León Romeo, R. (2016): "Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria". En J. Lloret (coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica, 142-152.

Richards, J. C. (2013): "Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design", *RELC Journal*, 44(1), 5-33.

Slagter, P. J. (2007[1979]): *Un nivel umbral* (1ª ed. Strasbourg: Consejo de Europa). Edición de *Marco ELE. Revista de Didáctica ELE*. Disponible em https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf (última consulta: 16 de octubre de 2015).

Legislación

Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018): "Despacho n.º 6944/A2018", *Diário da República, 2.ª série*, n.º 138, 19 de julho de 2018. Disponible en web: https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf

Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021): "Despacho n.º 6605-A/2021". *Diário da República, 2.ª série*, 6 de julho de 2021. Disponible en web: https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf

Ministério da Educação (1989): "Decreto-Lei n.º 286/89". *Diário da República, 1 série*, n.º 198, 29 de agosto de 1989. Disponible en web: https://files.diariodarepublica.pt/1s/1989/08/19800/36383644.pdf

Ministério da Educação e Ciência (2012): "Decreto-Lei n.º 139/2012". *Diário da República, 1.ª série*, n.º 129, 5 de julho de 2012. Disponible en web: https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf

Presidência de Conselho de Ministros (2018): "Decreto-Lei n.º 55/2018". *Diário da República, 1.ª série*, n.º 129, 6 de julho de 2018. Disponible en web: https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf

Espanha: pele de touro ou nação de nações?*

Hugo Rocha e J. León Acosta

* O presente artigo parte da revisão e ampliação, com a inestimável colaboração de J. León Acosta, de um texto elaborado por Hugo Rocha no âmbito do seminário Multilinguismo e Educação para a Cidadania do curso de doutoramento em Didática das Línguas da NOVA FCSH (UNL) e da UAb.

Nota biográfica

Hugo Rocha é professor de espanhol no AE José Estêvão, em Aveiro. Atualmente encontra-se em mobilidade estatutária na APPELE onde desempenha, entre outras, a função de diretor do seu centro de formação e coordena o boletim semestral da associação. Colaborador do CETAPS, unidade de investigação da Nova FCSH, entre as suas áreas de interesse encontra-se a competência intercultural no âmbito da didática das línguas, o uso do cinema no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a mediação cultural e a pedagogia crítica.

J León Acosta é leitor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Presidente da Direção da Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira, membro do Conselho Científico do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. A sua atividade profissional está dedicada à docência, ao desenvolvimento curricular, à didática do espanhol como língua estrangeira e à tradução técnica e literária.

Introdução

O momento em que os seres humanos começam a usar a linguagem verbal como forma de comunicação preferencial é um tema em discussão há séculos. Os estudos de biolinguística, paleolinguística ou antropolinguística têm abordado esta questão desde diferentes perspetivas: ora procurando indícios fisiológicos através da biologia evolutiva- — como o desenvolvimento do volume encefálico ou a descida da laringe e as alterações no aparelho fonador nos hominínios (Fitch, 2010); ora procurando apoio na paleogenética ou genética evolutiva, como os estudos do DNA mitocondrial, que permitem filiar as linhagens de humanos na sua expansão por toda a Terra — e que valeram o Prémio Nobel de Medicina 2022 ao sueco Svante Pääbo[1]; ora procurando o momento histórico em que podemos detetar a manifestação indubitável de pensamento simbólico, mecanismo de base da própria linguagem (Benítez Burraco & Barceló-Coblijn, 2015), cuja produção de signos se poderia estender desde os tempos do australopiteco — veja-se o curioso caso do Seixo de Makapansgat (localizado perto de Joanesburgo), de há c. 3 000 000 anos — até às pinturas rupestres neandertais de Ardales (Málaga), Maltravieso (Cáceres) e La Pasiega (Cantabria), de há c. 65 000 anos.

Existe, apesar desta dispersão de dados e datas, algum consenso sobre a emergência do pensamento simbólico e de uma configuração genética, fisiológica e cerebral suficientes e necessárias para a linguagem verbal na linhagem do manipulador do fogo, o *Homo erectus*, quer dentro da África quer na sua dispersão faseada pela Eurásia. Dos já eretos *Homo antecessor* (c. 800 000 anos) e *Homo heidelbergensis* (c. 600 000 anos) parecem derivar as espécies de *sapiens* mais bem conhecidas: neandertais,

[1] Cf. a nota de imprensa publicada pelo Instituto Karolinska a 3 de outubro de 2022: *The Nobel Prize in Physiology or Medicine 2022*, https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/2022/press-release/

denisovanos, o homem das Flores e o próprio homem moderno, cuja presença está registada há mais de 300 000 anos em Djbel Irhoud, a 100 km de Marraquexe (Marrocos). Estes tipos de *sapiens* — que conviveram e se misturaram parcialmente entre c. 300 000 a.C. e c. 40 000 a.C. —, já eram *homo loquens*, seres humanos falantes[2].

Colocando o foco na Península Ibérica e querendo conhecer quais eram as línguas desses primeiros seres humanos que a habitaram em tempos pré-históricos, deparar-nos-emos com a ingrata tarefa da especulação. O vazio de documentos ou materiais com indícios sobre essa realidade é quase total até há 10 000 anos. Do que não resta dúvida é que os seres humanos, com as suas línguas, vão misturando-se e sobrepondo-se no espaço e no tempo, que as mudanças linguísticas são demoradas e as fronteiras são sempre permeáveis e que tudo isso gera momentos de conflito e de superação do conflito.

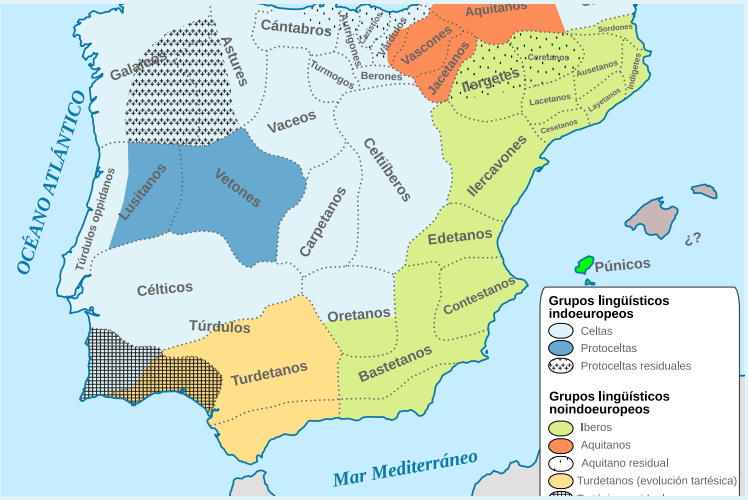
Os objetivos deste texto não são, no entanto, tão ambiciosos. Apenas se pretende fazer uma reflexão acerca do carácter plurilingue do Estado espanhol. Para tal, será traçada, em primeiro lugar, uma síntese diacrónica da presença comprovada de línguas em solo ibérico, para daí chegar às políticas linguísticas da Espanha atual, o seu enquadramento jurídico e o contexto socioeconómico e sociopolítico em que surgem, em particular no período posterior à transição democrática, de 1978 até aos dias de hoje. Procura-se, assim, perceber qual o papel do espanhol ou castelhano no quadro linguístico da Espanha, a sua relação com as restantes línguas cooficiais e de que forma as questões linguísticas são causa ou consequência das tensões de vária ordem que atravessam a sociedade espanhola. Pretende-se, ainda, compreender se o plurilinguismo reúne unanimidade quanto ao seu valor simbólico — em termos culturais e políticos — e ao seu valor real — em termos económicos e de vivência social.

Uma península, muitas línguas

A Península Ibérica foi destino migratório de diferentes povos ao longo dos tempos. A sua posição geográfica permite inferir claramente duas linhas de penetração humana: através dos Pirenéus, a norte, por terra, e através do Mediterrâneo e do estreito de Gibraltar, a sul. Para além das línguas desconhecidas faladas pelos humanos modernos na Península antes e durante o Paleolítico Superior (40 000 – 10 000 a.C.), segundo Moreno (2005), pode distinguir-se dois períodos na história linguística do território na Antiguidade: entre 8000 e 2000 a.C., quando se regista a entrada de povos procedentes do Cáucaso, indo-europeus e não indo-europeus; e entre o final do segundo milénio e o séc. VI a.C., em que se produz a chegada de diferentes povos, quer indo-europeus (celtas e gregos) quer povos do Mediterrâneo oriental (fenícios) e norte-africanos (cartagineses e

[2] Cf. Theroux (2022). Sobre a campanha arqueológica em Djbel Irhoud, cf. Hublin et al. (2017) e Richter et al. (2017).

berberes). Esses povos que chegam de outras latitudes não encontraram uma Península vazia: os tartéssicos-turdetanos e os iberos, povos cuja origem e filiação ainda está em discussão, já estavam fixados na metade meridional e no oriente da Ibéria, respetivamente.



Mapa linguístico da Península Ibérica no séc VI a.C.
Imagem: Wikimedia Foundation.
[Ampliar imagem]

No decorrer desse primeiro milénio antes da nossa era, a Península tornou-se numa Torre de Babel onde foram convivendo — e desaparecendo — línguas de origens muito diferentes. Esta situação de contacto linguístico não era exclusiva da Península, sendo ainda um campo de investigação que levanta numerosas questões, nomeadamente as relativas às interações e influências mútuas entre todos esses povos ao longo desse período.

Esta complexidade linguística seria abafada pela colonização romana após as Guerras Púnicas, que representam a derrota do poder cartaginês, púnico, no Mediterrâneo ocidental. O latim foi-se impondo de forma progressiva a partir de 218-202 a.C., primeiro através da administração romana, dos exércitos, dos comerciantes, das colónias de repovoamento e da romanização das elites ibéricas e, posteriormente, permeando de forma inexorável as línguas das populações nativas. Apesar da permanência de línguas indígenas nas zonas menos romanizadas — sobretudo no norte cantábrico e pirenaico e nas regiões pior comunicadas do interior peninsular —, o estatuto do latim transitou, ao longo dos séculos de romanização, de língua estrangeira invasora a língua franca entre os povos ibéricos, e de língua franca a língua materna com a forma de latim vulgar hispanizado (Pons, 2009), isto é, o conjunto de variedades do latim coloquial impregnado com particularidades dos substratos linguísticos de cada zona.

O processo geral de latinização considera-se concluído no século III d.C., processo esse que terá sido consolidado, também, pelo sistema educativo romano (Alonso, 2015) ministrado pelos *ludi magister* e *grammaticus*, sobretudo durante o período imperial

(sécs. I-II), e reforçado, a partir de 380 d.C., pela implantação e expansão do cristianismo como religião do Império e do latim como língua 'oficial' da Igreja (Mitxelena, 1984, p. 190). No entanto, este xadrez linguístico ibérico voltou a complicar-se com uma nova vaga de migrações, a dos povos germânicos: suevos, vândalos, alanos e visigodos. Apenas estes últimos terão deixado um legado mais sólido na maior parte do território peninsular. Assim, durante o reino visigodo de Toledo, no séc. VI d.C., as línguas faladas em toda a Península eram as variedades do latim hispânico dos seus *conventus* e algumas das línguas pré-romanas e, em menor medida, o gótico das elites visigodas governantes e dos povoamentos do centro peninsular, a língua germânica das elites suevas e dos seus povoamentos no noroeste e o grego, utilizado pelos bizantinos do Império do Oriente e ainda com alguma presença no sul e sudeste da Península (Moreno, 2005).

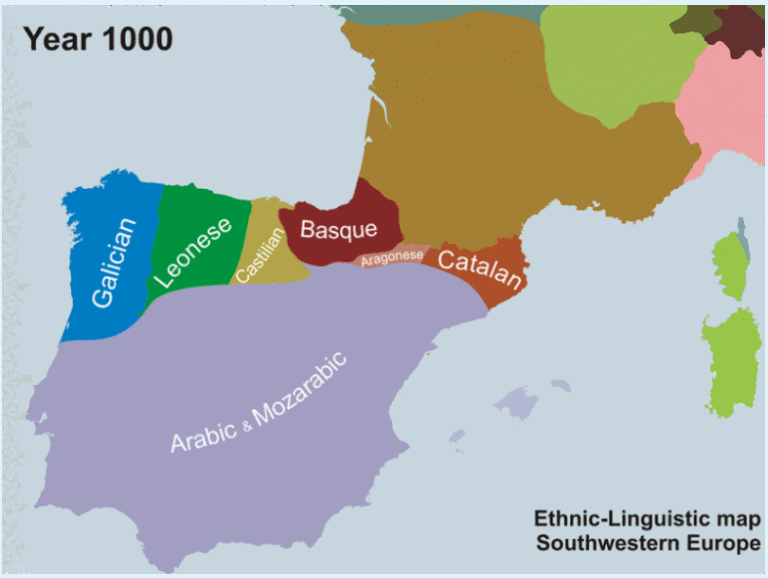
Mapa linguístico da Península Ibérica no séc. VI.
Imagem: Wikimedia Foundation.
[Ampliar imagem]

Na expansão do islão para ocidente, dá-se a entrada, em 711, de povos árabes e berberes norte-africanos naquela que era a Hispânia visigótica, onde a língua maioritária continuava a ser o latim vulgar hispânico. A permanência do poder muçulmano na Península até ao séc. XV, a múltipla proveniência das suas hostes e a sua maior tolerância para com as comunidades judaicas, contribuiu para enriquecer a já complexa teia de povos, línguas, tradições e culturas que conviviam em solo peninsular. No norte e na zona dos Pirenéus, mantiveram-se os povos cristãos, organizados em reinos e condados tributários das autoridades de al-Ándalus. De entre os novos reinos destacava-se o de Castela, criado no séc. XI. Pela sua posição geográfica, entre os territórios cristãos e muçulmanos, e pela multiplicidade de gentes que por ele passaram ou aí se fixaram, nele se originou uma variedade romance, o castelhano, que, segundo López (1985), terá começado por ser uma *koiné*, uma variedade linguística intermédia a fazer de ponte entre o basco e o latim. Com o aumento da relevância do território castelhano no contexto peninsular, o mesmo aconteceu com a língua, sobretudo sob o reinado de Afonso VII (1126-1157), que abarcava os reinos de Castela e Leão e as vassalagens dos reinos de Navarra e Aragão e dos condados de Barcelona e Portugal (Moreno, 2005).

A consolidação do castelhano como 'língua central' no contexto ibérico

A Idade Média na Península Ibérica foi uma época de multilinguismo. O latim, cada vez mais reduzido a funções burocráticas, litúrgicas, literárias e académicas, convivia na maior parte do território com as línguas vernáculas — ou dialetos neolatinos — que a partir dele se forjaram, numa situação de clara diglossia. Era na tradução de textos que se evidenciava também a riqueza resultante da convivência entre as línguas de cultura do momento, com o seu epicentro em Toledo, na Escuela de Traductores de Toledo, onde se traduziam textos clássicos gregos do árabe e do hebraico para o latim (Moreno, 2005).

Por seu lado, os dialetos românicos moçárabes[3] do al-Sharq e do al-Gharb peninsular, sob o domínio muçulmano, irão cedendo terreno e, ao mesmo tempo, impregnando com as suas particularidades linguísticas as línguas ibero-românicas medievais no processo de 'reconquista', de expansão para sul. Esse processo coincide com a separação entre os dialetos do norte e do sul dos domínios do galego-português, do leonês, do castelhano, do navarro-aragonês e do catalão.



Evolução das línguas ibero-românicas entre os séculos XI-XXI.
Fonte: Alexandre Vigo, Galician Wikipedia
[Ver animação]

Entretanto, o reino de Castela conquista território e população, abrindo-se de norte a sul como uma cunha que bloqueia o avanço e subsistência do leonês e do navarro-aragonês, penetrando também nas urbes dos domínios do galego, do catalão e do basco. Entre 1492 e 1610, expulsa judeus e mouriscos ou obriga-os a converterem-se e lança-se na aventura marítima, ao mesmo tempo que a literatura em castelhano ganha destaque. Para que tal acontecesse, Elio Antonio de Nebrija, latinista e filólogo do séc. XV, teve um contributo decisivo com a sua "inovadora Gramática Castelhana" (Salomão, 2006, p. 91).

[3] Recebe o nome de moçárabe — ou romance de al-Ándalus — o conjunto de variedades dialetais românicas faladas em territórios governados, entre os sécs. VIII e XV, por muçulmanos. O seu domínio linguístico correspondia, *grosso modo*, com as regiões peninsulares a sul dos rios Douro e Ebro (Galmés de Fuentes, 1983).

Entre os sécs. XVI e XVII, o castelhano converte-se na língua da administração central do Estado. No mesmo período, a literatura espanhola passa pelos seus 'séculos de ouro', com nomes como Garcilaso, Teresa de Ávila, Juan de la Cruz, Cervantes, Lope de Vega, Góngora, Quevedo, Calderón ou Gracián, entre outros. Inclusive na corte portuguesa, o castelhano é visto como língua de prestígio. Como consequência, vários autores portugueses desse período escrevem e publicam também em castelhano, como Gil Vicente, Sá de Miranda, Jorge de Montemor, Luís de Camões, Jerónimo Corte-Real ou Francisco Manuel de Melo, entre outros.

Nesta mesma época, em que também começam a surgir vozes em defesa das línguas 'regionais', o multilinguismo ganha ainda maior força com a presença por todo o país, mas sobretudo em Sevilha (Franco, 1980; Moreno, 2009) e em outras grandes cidades, de funcionários, mercadores, trabalhadores e escravos originários de todas as partes do Império. Para além da evolução simplificadora — quase disruptiva — do seu sistema fonológico (Lapesa, 1986), o castelhano vai integrando léxico proveniente das línguas ameríndias, africanas e asiáticas, assim como das outras línguas europeias dos domínios da dinastia dos Habsburgo, sobretudo do italiano, do português e do neerlandês. É o momento histórico em que o castelhano desempenha o papel de língua franca, juntamente com o latim, nomeadamente na Península e nos domínios imperiais.

A criação da Real Academia Española[4], em 1713, é um marco decisivo para a estabilização do castelhano, tal como o tinham sido antes a gramática de Nebrija[5] ou o dicionário de Covarrubias[6]. A atualização da ortografia *alfonsina* do castelhano medieval através das diversas edições da *Ortografia* e a produção lexicográfica foram as grandes tarefas desses primeiros tempos (García, 2014). Temos assim identificados os momentos primordiais da planificação linguística do Estado espanhol relativamente ao subdomínio do *corpus planning*, que diz respeito à criação de novas formas ou à alteração das antigas num registo oral ou escrito (Cooper, 1990).

É também no séc. XVIII que se decreta, através da *Real Cédula de Aranjuez* (1768), a generalização da língua castelhana no ensino, o primeiro passo no que seria a política linguística do Estado espanhol[7]. Pouco depois, um novo decreto determina o uso exclusivo do castelhano na América espanhola e nas Filipinas, secundarizando as línguas indígenas (Spolsky, 2009) e inaugurando uma política em defesa do monolinguismo. Estamos agora no subdomínio do *status planning*, que atribui um determinado estatuto ou função a uma língua ou conjunto de línguas (Cooper, 1990). Já anteriormente, ainda em fins do séc. XV, a *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija tinha tido uma dupla função, de *corpus* e de *status planning*, já que "a fixação do castelhano, não só constituiu um esforço destinado a consolidar a língua vernácula (...)", mas também teve como

[4] Real Academia Española, https://www.rae.es/la-institucion
[5] A que se considera ser a primeira gramática do castelhano, https://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/12Octubre/Lenguas/Castellano/
[6] Primeiro dicionário monolingue do castelhano, https://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Lengua/Diccionarios/Galeria/Obra2.html
[7] Embora os decretos de *Nueva Planta* já tinham apontado nesse sentido, revogando as leis e instituições próprias dos reinos de Aragão e de Valência (1707), do reino de Malhorca (1715) e do principado da Catalunha (1716). Significavam, de facto, a substituição do catalão pelo castelhano nos atos públicos e administrativos.

objetivo “alterar a distribuição de funções sociais das línguas então presentes no reino, nomeadamente a de substituir o latim nos actos oficiais” (Salomão, 2006, p. 101).

No decorrer dos sécs. XVIII e XIX, a língua castelhana foi atravessada tanto por tendências inovadoras como conservadoras, enquanto se consolidavam processos de dialetização com base na forte componente rural do país e na sua divisão, a partir de 1833, em províncias e regiões. Curiosamente, as várias constituições oitocentistas do Estado espanhol ignoram a questão linguística, omitindo o estatuto do castelhano/espanhol como língua nacional ou o reconhecimento do galego, basco e catalão como línguas regionais. Tal não significa que, tal como refere Moreno (2005), a *mentalidad centralista* estivesse posta de lado. Pelo contrário, vários decretos reais apontavam para o uso exclusivo do castelhano na instrução e a utilização dos materiais produzidos pela Real Academia. O ensino formal da língua apresenta-se como o terceiro vértice da questão da planificação linguística, o *aquisition planning* (Cooper, 1990). Noutros âmbitos da vida pública, foram sendo colocados entraves legais à utilização de outras línguas que não a língua nacional, o castelhano.

Nas regiões onde as línguas vernaculares se mantiveram mais vivas – Galiza, País Basco, Navarra, Catalunha, Valencia e Baleares – os oligarcas locais e os estratos sociais escolarizados e urbanizados foram adotando o espanhol, enquanto a população rural e os estratos sociais populares mantinham as suas variedades regionais. As classes médias situavam-se numa posição intermédia, usando uma língua ou outra consoante lhes convinha. Segundo Moreno, estamos novamente perante uma situação de diglossia “(...) por cuanto una de las lenguas cumple las funciones más elevadas y prestigiosas dentro de la comunidad y la otra lengua cumple funciones de comunicación familiar e informal” (2005, p. 199). Em relação às outras línguas de Espanha, o castelhano tinha a vantagem de já se ter estandardizado e modernizado. Tal permitia-lhe um registo culto e elevado que as outras línguas ainda não tinham.

Uma pele de touro ou uma nação de nações?

O séc. XIX termina para Espanha de forma conturbada, ao perder os seus territórios nas Antilhas (Cuba e Porto Rico) e as Filipinas na sequência de um confronto bélico com os EUA (1898). A crise política — e, em certo modo, também identitária e existencial — daí resultante reflete-se na produção literária da chamada geração de 98. Esta geração, embora constituída por muitos escritores bascos e galegos, produz obras de grande relevo em língua castelhana e tem sempre uma visão unitária do país, nomeadamente em termos linguísticos. Miguel de Unamuno, um dos seus integrantes, reagia de forma contundente ao discurso de receção ao rei Afonso XIII proferido pelo *alcalde* de Barcelona, em catalão, assumindo assim a defesa do uso do espanhol: “(...) esta lengua es lengua de cultura, la única lengua de cultura moderna que hay em España, su única lengua nacional, la lengua española” (Unamuno, 1908).

A configuração do Estado espanhol como um estado-nação moderno, realizada no decorrer do séc. XIX, revela-se como um projeto "centralista y uniformizador en términos linguísticos, ignorando oficialmente la diversidad linguística del país" (Tasa, 2018, p. 685). Não obstante, na segunda metade do séc. XIX, assiste-se a uma renascença literária das línguas espanholas minoritárias, em conjunto com uma revalorização das tradições culturais locais, que terá o seu corolário na criação das academias das línguas galega, catalã e basca no início do sec. XX. O objetivo das instituições em causa era "dotar a sus lenguas respectivas de un conjunto normativo que permitiera su homogeneización, su modernización y, consecuentemente, su progresiva implantación social" (Moreno, 2005, p. 219).

Contudo, tratou-se de um processo complexo, sinuoso e pouco homogéneo, dadas as características próprias, e vincadamente diferentes, de cada região. Acresce que muitas das vezes não se tratou de uma mera questão de planeamento linguístico, já que problemáticas associadas aos campos socioeconómico e político tiveram um papel fundamental nas decisões adotadas. Assim, para os nacionalistas, as opções a tomar serão tanto melhores quanto mais se afastem do modelo castelhano, já que "cuanto menos se parezcan sus lenguas respectivas al español, más autenticidad histórica habrán de aparentar" (Ibid., p. 220). Esta atitude vem ao encontro do que Cooper afirma sobre o planeamento linguístico, dizendo que "[...] it is typically, perhaps always, directed ultimately towards nonlinguistic ends [...]", e acrescentando ainda que "each [case of language planning] can be explained, at least in part, as a consequence of power struggles, with the 'haves' trying to maintain or fine-tune the existing system and the 'have nots' trying to alter the system to increase their own power" (1990, pp. 35, 179).

Das três línguas – galego, basco e catalão –, foi a língua catalã aquela que anteriormente tinha mantido uma produção literária e um uso num registo culto mais constante e, talvez por essa razão, a primeira a conseguir estabilizar referenciais normativos gramaticais, lexicais e ortográficos. Em 1932 tinha todas as ferramentas necessárias ao desenvolvimento de políticas de implantação social da língua. Contudo, a trágica guerra civil que ocorreu entre 1936 e 1939, e a consequente implantação de uma ditadura fascista, veio adiar os planos existentes: "La planificación de la lengua en su dimensión social se vio detenida en 1936 y no volvió a retomarse hasta después de 1975, durante la monarquía parlamentaria de Juan Carlos I" (Moreno, 2005, pp. 220-1). A imposição do uso exclusivo do castelhano[8] em todos os âmbitos da vida da sociedade espanhola associa-se ao que González (1993) designa por postura 'progressista'. Segundo este autor, desde finais do séc. XVIII até à atualidade, a história linguística espanhola foi acompanhada de duas posturas antagónicas perante a diversidade linguística: a tradicionalista e a progressista. Enquanto os tradicionalistas defendiam a variação linguística, assente num certo nacionalismo regionalista, os segundos defendem a

[8] Designação que a ditadura eliminou a favor do cunho mais nacionalista do termo 'espanhol'. Cf. Penelo, L. (01/04/09), Lenguas silenciadas a golpe de prohibición, *Público*. https://www.publico.es/actualidad/lenguas-silenciadas-golpe-prohibicion.html

unidade linguística do Estado espanhol, de acordo com o modelo jacobino francês. O autor reconhece, contudo, que esta divisão de posturas ultrapassa a questão linguística e ganha contornos ideológicos, estendendo-se "a varios ámbitos de la realidad social, política, jurídica, etc., incluso religiosa" (González, 1993, p. 129)[9].

Na constituição republicana de 1931, aparece pela primeira vez reconhecida, ainda que de forma tímida, a diversidade linguística do Estado espanhol. No seu artigo 4.º, o castelhano é declarado língua oficial da República, referindo-se a possibilidade de as regiões autónomas organizarem o ensino das respetivas línguas[10], sempre mantendo o castelhano como disciplina obrigatória e meio de comunicação a usar nas instituições de ensino. Esta situação será revertida em desfavor das línguas minoritárias durante o regime franquista (1939-1975). As línguas regionais eram vistas como manifestações de nacionalismos locais que punham em perigo aquele que era o principal mote do regime, *España Una, Grande y Libre*[11], pelo que o seu uso foi proibido. Finalmente, será a constituição aprovada no período de transição democrática, em 1978, ainda em vigor, aquela que vai reconhecer a pluralidade linguística espanhola (Tasa, 2018).

Entre a constituição de 1931 e a de 1978 há uma evolução clara no que diz respeito ao estatuto de cooficialidade das línguas faladas em Espanha, passando de "lenguas de las provincias o regiones" ou "lengua regional"[12], na constituição de 1931, para "las demás lenguas españolas"[13], na constituição de 1978. O documento vigente reconhece ainda a riqueza da diversidade linguística enquanto património cultural a ser respeitado e protegido. Consequentemente, os *estatutos de autonomía*[14] institucionalizaram as línguas cooficiais nos seus respetivos territórios: o basco ou *euskera* no País Basco e nas zonas bascoparlantes de Navarra; o catalão na Catalunha e nas ilhas Baleares, numa forma dialetal; o galego na Galiza; o valenciano na Comunidade Valenciana. Foi ainda estabelecido um regime de proteção especial para o aranês, na Catalunha, o asturiano/*bable*, no Principado das Astúrias, e as diversas modalidades linguísticas de Aragão nessa comunidade[15]. A defesa deste rico património linguístico, associado inevitavelmente a um património cultural muito diverso, é assegurada pela ratificação em 1992, por parte do Estado espanhol, da Carta Europeia das Línguas Regionais ou

[9] González Ollé parece, de este modo, associar a disputa entre progressistas e tradicionalistas com o confronto, durante a Revolução Francesa, entre jacobinos e 'virtuosos' ou, já dentro da política espanhola do séc. XIX, entre os constitucionalistas defensores da monarquia parlamentária e os valedores do Antigo Regime e das singularidades forais, os *carlistas*. Curiosamente, os territórios onde os *carlistas* obtiveram maior adesão foram a Catalunha, Aragão e, sobretudo, Navarra e o País Basco.

[10] Congreso de los diputados, Constituición de la República Española de 1931, https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf

[11] JSTOR, imagem "Falange – España Una, España Grande, España Libre, ¡Arriba España!", https://www.jstor.org/stable/community.24587781

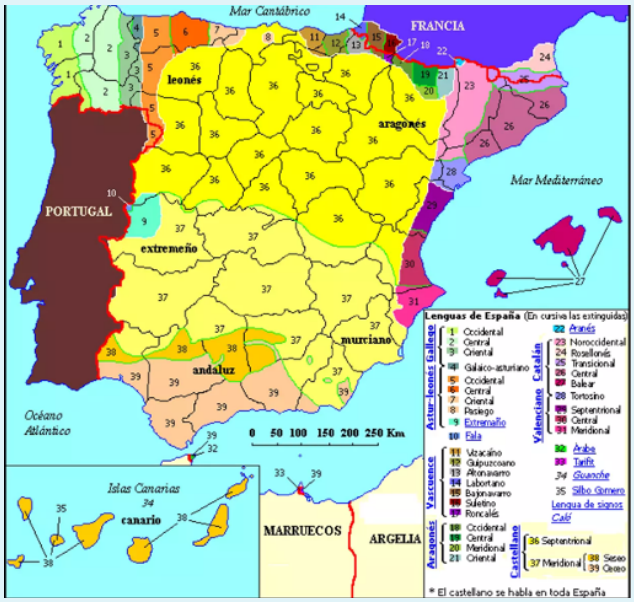
[12] Congreso de los diputados*, Constituición de la República Española de 1931, artículo 3.º*, https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf

[13] Cortes Generales, Constituición Española de 1978, art. 3, *Boletín oficial del estado,* núm. 311, de 29/12/1978, https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229

[14] Jefatura de Estado, Estatutos de Autonomía, *Boletín oficial del estado*, https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=17&modo=2&nota=0&tab=2

[15] Congreso de los Diputados, *Constituición española, sinopsis, artículo 3*, https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=3&tipo=2

Minoritárias[16]. Este documento servirá para reforçar medidas ativas de promoção e defesa das línguas espanholas minoritárias, que assentam nas políticas linguísticas e estratégias de planeamento linguístico de cada uma das regiões realizadas à luz do seu estatuto autonómico.



Mapa das línguas e dialetos da Espanha contemporânea.
Imagem: PROEL.
[Ampliar imagem]

Conclusão

No decorrer dos quarenta e seis anos da democracia espanhola, a interpretação e aplicação da lei vigente relativa às línguas espanholas, quer a nível autonómico quer a nível nacional, tem sido um terreno de constante tensão e confronto, tanto entre linguistas como entre políticos. A aplicação das políticas linguísticas a nível autonómico tem encontrado também focos de resistência entre a população (Spolsky, 2009), seja por discordar da imposição de um regime bilingue – com efeitos na educação, nos serviços e administração pública regional, no acesso a cargos de funcionalismo público autonómico, etc. –, seja porque provêm de regiões de Espanha monolingues e vêm-se confrontados com uma língua que desconhecem, seja por meras razões ideológicas e políticas.

Tasa (2018) considera o sistema jurídico-constitucional espanhol hierarquizado e complexo no que se refere ao reconhecimento da diversidade linguística presente no território, diversidade esta que se encontra, além do mais, sujeita a uma variedade de políticas autonómicas quase sempre ao serviço de interesses políticos locais, quando não de posturas nacionalistas radicais. Segundo a autora, a 'paz linguística' não será atingida enquanto não existir em Espanha uma garantia sólida dos direitos linguísticos de todos

[16] Jefatura de Estado, Instrumento de ratificación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, *Boletín oficial del estado,* núm. 222, de 15/09/2001 https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-17500

os cidadãos em condições de igualdade e enquanto não se "superar la concepción de España como estado-nación uniformista, centralizado y lingüísticamente castellano y avanzar en una concepción de España como estado-nación lingüísticamente plural" (2018, p. 701). Ou seja, enquanto o castelhano, no contexto da *constelação linguística* espanhola, mantiver a sua *posição central*, por oposição à *posição periférica* das demais línguas espanholas, a tensão e instabilidade que acaba por contaminar várias dimensões da vida espanhola irá manter-se. Provavelmente, a posição que o castelhano/espanhol ocupa no sistema global das línguas, como língua *super central* (Swaan, 2002), será um fator que contribui para a eventual desvalorização das restantes línguas espanholas. Se tivermos em consideração o espanhol como língua segunda, língua estrangeira ou língua de herança, a sua posição no dito sistema terá sido reforçada pela criação do Instituto Cervantes, em 1991, com a missão de divulgar a língua e cultura espanhola e dos países hispanofalantes. Desde 2012, no entanto, a instituição tem feito um esforço para incluir nas suas atividades e publicações eletrónicas as línguas cooficiais[17], mas esta continua a ser uma presença bastante residual.

No âmbito do *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia* do governo espanhol – através do qual será feita a alocação dos fundos europeus NextGenerationEU – foram incluídas as línguas minoritárias espanholas, por via do projeto "Nueva Economía de la Lengua". Com esta iniciativa, pretende-se expandir o potencial económico das línguas espanholas nos campos da inteligência artificial, ciência, ensino e indústrias culturais[18]. Futuramente, terá de ser feita a avaliação quer da representatividade das línguas minoritárias no projeto em causa quer dos resultados obtidos.

A comparação do contorno da Península Ibérica com a pele de um touro terá tido a sua origem no geógrafo grego Estrabão (séc. I a.C.). Essa analogia acabou por evoluir e passar de uma simples identificação física para símbolo de um suposto carácter nacional espanhol, reforçado pelo papel que o touro e as práticas a ele associadas ganharam na época contemporânea (Núñez, 2021). Mas também esta simbologia não escapa à polémica, dado estar associada a uma visão de uma Espanha uniforme, castiça e tradicional que bebe dos teóricos conservadores do séc. XIX e atinge o seu clímax naquilo que se conhece como 'nacional-catolicismo'[19], uma variante confessional do nacional-sindicalismo da Alemanha nazi e do *falangismo* espanhol impulsionada em grande medida pelo regime franquista, o qual contou, desde antes do golpe de estado de 18 de julho de 1936, até à morte do ditador Francisco Franco em 1975, com a aprovação e o apoio da hierarquia eclesiástica.

[17] Instituto Cervantes, *Anuario 2012*, https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/d_academica/p04.htm

[18] La Moncloa, Consejo de Ministros, 01/03/2022, https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2022/010322-rp-cministros.aspx

[19] Rodríguez Jiménez (1997) situa os antecedentes do pensamento nacional-católico — do qual também participa o regime salazarista em Portugal — no início do séc. XIX. O confessionalismo e a rejeição da modernidade em termos culturais e políticos são postulados do conservadorismo iliberal e tradicionalista, pois "supedita la idea nacional al plano religioso y sostiene que el destino histórico de España está ligado a la defensa y afirmación de la catolicidad en el mundo. [...] España se nos presenta como la nación escogida por la divinidad para desarrollar sus designios en el mundo terrenal."

Na realidade, Espanha tem tido uma dificuldade histórica em assumir-se como uma nação plural, uma 'nação de nações', um reconhecimento que "convierte las lenguas en el patrimonio de todos, incluso de los que no las hablan" (Bassets, 2015). É esta nação de nações, plurilingue e pluricultural, que tem de ser salvaguardada em defesa do património linguístico e cultural que é de todos os que nela vivem. Nesse sentido, foi dado um passo histórico com a aprovação pelo congresso dos deputados da utilização das línguas galega, basca e catalã no passado mês de setembro[20]. Pela primeira vez em 46 anos de democracia, ouviram-se discursos nas três línguas com estatuto cooficial na câmara baixa das cortes gerais espanholas. O que foi até ao momento, segundo Batalla (2023), uma política de "cada lengua en su casa, pero nunca en la de todos", assente na visão daqueles que têm encarado o plurilinguismo espanhol e a riqueza cultural a ele subjacente "no como una riqueza que celebrar y en la que educar, sino como una desgracia bíblica a *conllevar*"[21], dá os primeiros passos numa direção diferente. A mudança de rumo, contudo, não é consensual e está sujeita a pressões políticas de vária ordem. Espera-se que prevaleçam os valores democráticos em prol da diversidade linguística e cultural e do reconhecimento desse património como um bem comum e não como uma ameaça à convivência.

[20] Muñoz, E. (19/09/2023), El Congreso aprueba el uso de las lenguas cooficiales pese al intento de boicot de Vox, *Cadena Ser*, https://cadenaser.com/nacional/2023/09/19/erc-junts-y-bng-usaran-sus-lenguas-en-el-congreso-mientras-que-pnv-y-bildu-compaginaran-euskera-y-castellano-cadena-ser/

[21] O neologismo *conllevar* foi introduzido pelo filósofo e deputado José Ortega y Gasset, com alguma resignação, num discurso pronunciado no parlamento espanhol no dia 13 de maio de 1932, no transcurso das acesas discussões sobre o Estatuto da Catalunha, onde afirmava: "el problema catalán es un problema que no se puede resolver, que sólo se puede conllevar; que es un problema perpetuo, que ha sido siempre, antes de que existiese la unidad peninsular, y seguirá siendo mientras España subsista". Cf. Pardo Torregrosa, I. (30/04/2019), El Instituto Elcano revive a Ortega y Gasset y la "conllevancia" con Catalunya, *La Vanguardia*, https://www.lavanguardia.com/politica/20190430/461946703120/real-instituto-elcano-conllevancia-ortega-gasset-cataluna-elecciones-europeas.html

Bibliografía

Alonso Alonso, M. Á. (2015). Profesionales de la educación en la Hispania romana. *Gerión. Revista de Historia Antigua*, 33, 285–310. https://doi.org/10.5209/rev_GERI.2015.v33.50983

Bassets, L. (2015, May 10). La lengua maltratada. *El País*. https://elpais.com/ccaa/2015/05/10/catalunya/1431282354_995899.html#?prm=copy_link

Batalla, P. (2023, September). Entre la «conllevancia» y la celebración: las lenguas en España. *La Marea.* https://www.lamarea.com/2023/09/18/entre-la-conllevancia-y-la-celebracion-las-lenguas-en-espana/

Benítez Burraco, A., & Barceló-Coblijn, L. (2015). *El origen del lenguaje*. Editorial Sintesis.

Cooper, R. L. (1990). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.

Fitch, W. T. (2010). *The Evolution of Language*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511817779

Franco Silva, A. (1980). *Los esclavos de Sevilla*. Diputación Provincial de Sevilla.

Galmés de Fuentes, Á. (1983). *Dialectología mozárabe*. Gredos.

García de la Concha, V. (2014). *La Real Academia Española. Vida e Historia.* Espasa Calpe.

González Ollé, F. (1993). Tradicionalistas y progresistas ante la diversidad idiomática de España. In *Lenguas de España. Lenguas de Europa* (pp. 129–160). Fundación Cánovas del Castillo.

Hublin, J.-J., Ben-Ncer, A., Bailey, S. E., Freidline, S. E., Neubauer, S., Skinner, M. M., Bergmann, I., Le Cabec, A., Benazzi, S., Harvati, K., & Gunz, P. (2017). New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of Homo sapiens. *Nature*, 546(7657), 289–292. https://doi.org/10.1038/nature22336

Lapesa Melgar, R. (1986). *Historia de la lengua española*. Gredos.

López García, Á. (1985). *El rumor de los desarraigados: conflicto de lenguas en la península ibérica*. Editorial Anagrama.

Mitxelena Elissalt, K. (1984). Romanización y lengua vasca. *Fontes Linguae Vasconum: Studia et Documenta*, 16(44), 189–198. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=25982

Moreno Fernández, F. (2005). *Historia social de las lenguas de España*. Ariel.

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.

Nuñez Florencio, R. (2021). Espacio y alegoría de la identidad nacional: España como piel de toro. *Inflexiones: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7, 9–33.

Pons Tovar, M. (2009). El problema de la fragmentación del espacio lingüístico latino: una aproximación de estudio. *Analecta Malacitana (AnMal Electrónica)*, 26, 147–162. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000168

Richter, D., Grün, R., Joannes-Boyau, R., Steele, T. E., Amani, F., Rué, M., Fernandes, P., Raynal, J.-P., Geraads, D., Ben-Ncer, A., Hublin, J.-J., & McPherron, S. P. (2017). The age of the hominin fossils from Jebel Irhoud, Morocco, and the origins of the Middle Stone Age. *Nature*, 546(7657), 293–296. https://doi.org/10.1038/nature22335

Salomão, R. (2006). *Línguas e culturas nas comunicações de exportação: para uma política de línguas estrangeiras ao serviço da internacionalização da economia portuguesa* [Universidade Aberta]. http://hdl.handle.net/10400.2/1386

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge University Press.

Swaan, A. De. (2002). *Words of the World: The Global Language System*. Polity Press.

Tasa Fuster, V. (2018). Las alternativas políticas en torno al reconocimiento de la diversidad lingüística propia y los derechos lingüísticos, y sus consecuencias en la interpretación o reforma de la constitución Española. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, 25, 680–705.

Theroux, S. J. (2022). The Genesis of Behaviorally Modern Homo sapiens. In *A Most Improbable Story - The Evolution of the Universe, Life, and Humankind* (pp. 239–263). CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781003270294-15

Unamuno, M. de. (1908). Su majestad la lengua española. *Faro*, 37, 481-482. https://www.filosofia.org/hem/190/9081101a.htm

Radar

Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo nas aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira

Riccardo Giovannimaria Virdis, relatório de estágio, Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Área de Especialização de Espanhol, Universidade do Porto, 2021

Nota biográfica

Riccardo Giovannimaria Virdis (Milão, 1995) possui formação académica na área dos estudos literários e culturais — espanhóis e portugueses — que começou na Universidade Ca' Foscari de Veneza, em Itália. Aqui começaram também os seus primeiros estudos sobre a didática das línguas que, anos mais tarde, culminaram na obtenção do grau de mestre no Ensino de Português como Língua Materna e do Espanhol como Língua Estrangeira, na Universidade do Porto.

Após obter o grau de mestre, voltou ao seu país natal onde começou a exercer a sua profissão como educador no distrito de Trento e nos bairros mais problemáticos de Milão – também como voluntário de uma ONG local –, acabando por lecionar como professor de espanhol como língua estrangeira numa escola da cidade milanesa.

Atualmente, regressou aos estudos da didática e das literaturas ibéricas, na Universidade de Barcelona, com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar o que iniciou na Universidade de Veneza e terminou na Universidade do Porto, colocando como foco dos estudos os diferentes contextos culturais, multiétnicos e os possíveis efeitos pós-pandémicos que a sociedade atual herdou.

Resumo

Os documentos do Ministério da Educação de Portugal, *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017) e *Aprendizagens Essenciais* (2018), são os fios condutores deste estudo sobre o pensamento crítico e criativo, dado que desenvolver estas atitudes – sob uma perspetiva psicopedagógica – pode tornar-se difícil se não houver clareza quanto à sua importância e à sua promoção em sala de aula. Os dois entreajudam-se e complementam-se na formação do aluno como ser racional e com autonomia intelectual, capaz de elaborar um pensamento de ordem superior e de expressar – de forma pessoal e original – as suas formas de encarar o estudo, situações problemáticas e os desafios do século XXI. Valorizando estas qualidades cognitivas do ser humano, o objetivo principal deste projeto de investigação-ação foi descobrir até que ponto o questionamento e as simulações, que procuram alcançar o hiper-realismo, contribuem para estimular estes pensamentos nas aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira de maneira a dinamizar e a criar novos ambientes na sala de aula, dotando os alunos de melhores qualidades e habilidades para a vida, dando à luz uma Educação para a Liberdade.

Relativamente ao sistema educativo português, é de grande importância a elaboração e legitimação dos dois documentos oficiais do Ministério de Educação por salientarem esta qualidade que supostamente cada aluno deveria ter ao terminar o seu percurso formativo, educativo e obrigatório; e além disso, é certo que a escolarização dota os indivíduos de uma grande quantidade de noções e saberes, mas, em boa parte dos casos, não garante as ferramentas adequadas para a utilização desses conhecimentos de forma crítica e criativa face aos desafios que se poderão apresentar ao longo da vida. Por esta razão, torna-se necessário que as sociedades formem e eduquem os cidadãos a fazerem uso destas qualidades cognitivas, embora seja frequente a aparente confusão sobre o verdadeiro significado dos dois termos: crítico e criativo. E se dissermos que o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em sala de aula consegue desenvolver as qualidades que a sociedade atual e o mundo civilizado vão pretendendo das novas gerações, como responderíamos? Como responderiam os diversos professores que seguem uma determinada tradição e metodologia? E como identificariam os educadores que aceitam este desafio, procurando a sua promoção nas próprias disciplinas como – de acordo com este relatório – Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira? Estas perguntas, com base nesta investigação, não são recentes nem únicas. De facto, são muitos os autores que investigaram a este respeito, que elaboraram teorias e conceptualizações ou que elaboraram métodos para que esta habilidade cognitiva pudesse florescer das personalidades de cada indivíduo, dando à luz raciocínios ponderados e soluções originais.

Ao longo da segunda metade do século XX, alguns dos autores que se debruçaram sobre este tema foram, entre outros: Paulo Freire (2018), com o seu método dialógico para consciencializar os seus educandos; e Maria Montessori (2008), que procurava juntar a organização, a espontaneidade, a criatividade e a democracia na sua *Casa dei Bambini*. Seja como for, esta análise sobre o pensamento crítico e criativo continua ainda hoje a ser fruto de investigação, procurando oferecer ferramentas e referências para a planificação de aulas e unidades didáticas que tencionam seguir este objetivo, o qual vai dar vida a uma Educação para a Liberdade que se dedica à manutenção de uma Escola mais sociocrítica e antropocêntrica, que valoriza a formação dos alunos – sob uma avaliação qualitativa e psicopedagógica – como futuros cidadãos ativos, críticos e criativos.

Este relatório de investigação-ação pretende demonstrar os resultados de uma investigação que foi levada a cabo ao longo do ano letivo 2020/2021, no Agrupamento Escolar de Pedrouços (Maia-Porto), respondendo à seguinte questão: *Como estimular o pensamento crítico e criativo nos alunos através do questionamento e das simulações?* Este estudo divide-se em cinco partes: no primeiro capítulo é apresentada a recolha de dados do contexto escolar e das turmas, visando delimitar o assunto passível de ser melhorado através do plano de ação deste projeto de investigação-ação, com um reforço no processo de ensino-aprendizagem; o segundo capítulo centra-se na identificação e na compreensão dos dois eixos, considerando as problemáticas e as qualidades, apresentando finalmente algumas estratégias aplicáveis e uma possível abordagem sobre a Educação para a Liberdade; o terceiro capítulo expõe a estrutura do plano de ação deste projeto de intervenção, pondo a tónica no enquadramento, nos critérios metodológicos e nas suas características psicopedagógicas; subsequentemente, o quarto e o quinto capítulos dedicam-se à amostragem de dados recolhidos durante o segundo e o terceiro período do ano letivo 2020/2021, facilitando contextualizações, amostras de dados e discussões autorreflexivas dos dados e dos efeitos do método em sala de aula. Em última instância, o presente relatório propõe algumas considerações sobre a relevância deste estudo, incluindo alguns aspetos úteis para as possíveis investigações futuras.

Palavras-chave
Pensamento crítico e criativo, psicopedagogia, língua materna, língua estrangeira, simulação

Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/139072

Ligações úteis

Porta _ELE

PORTAL DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS EN LÍNEA SOBRE ELE

Plano de formação 2023-24

PLANO DE FORMAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DA APPELE (CFA)

Diccionario del español actual

DICCIONARIO EN LÍNEA MANUEL SECO, OLIMPIA ANDRÉS Y GABINO RAMOS

JOT DOWN

REVISTA CULTURAL

Ficha técnica

Conceção e edição:

Direção da APPELE

Coordenação:

Hugo Rocha

Colaboraram neste número:

Gabriel Magalhães, Cláudia Soares, Carlos Pazos-Justo, Rogelio Ponce de León Romeo, Hugo Rocha, J. León Acosta, Riccardo Giovannimaria Virdis

Foto capa

Vinhas em Lanzarote, imagem de *Wirestock, Freepik*

ISSN 2795-5125

Contacto/envio de textos: boletim.appele@gmail.com

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Avenida da Liberdade n.º 244, 5.º
1250-149 Lisboa
Página eletrónica: https://appele.pt
Correio eletrónico: direcao.appele@gmail.com