



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO

GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS

**PARA UM BOM ENTENDEDOR, CERTAS PALAVRAS BASTAM: UMA ANÁLISE
LÉXICO-DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESPANHOL POR
ALUNOS DA REDE PÚBLICA CEARENSE DE ENSINO.**

FORTALEZA

2016

GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS

**PARA UM BOM ENTENDEDOR, CERTAS PALAVRAS BASTAM: UMA ANÁLISE
LÉXICO-DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESPANHOL POR
ALUNOS DA REDE PÚBLICA CEARENSE DE ENSINO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista.

**FORTALEZA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S237p

Santos, Gênesson Johnny Lima.

Para um bom entendedor, certas palavras bastam: uma análise léxico-discursiva das representações sobre o espanhol por alunos da rede pública cearense de ensino / Gênesson Johnny Lima Santos. – 2016.

191 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista.

1. Língua espanhola. 2. Representação social. 3. Análise do discurso. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD 461.098131

GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS

PARA UM BOM ENTENDEDOR, CERTAS PALAVRAS BASTAM: UMA ANÁLISE
LÉXICO-DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESPANHOL POR
ALUNOS DA REDE PÚBLICA CEARENSE DE ENSINO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Linguística. Linha de pesquisa:
Linguística Aplicada.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lívia Márcia Rádis Baptista (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia-UFBA-PPGL/UFC

Prof. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará- UFC

À minha família, em especial, aos meus pais,
Genivaldo e Maria de Fátima.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado, ao longo desses vinte e poucos anos, sabedoria e discernimento para que pudesse optar pelos caminhos certos, dentre os quais salienta-se o que me trouxe até aqui.

À minha família e amigos, pelo apoio e carinho a mim dedicados.

À minha queridíssima orientadora, **Lívia Baptista** (UFBA/PPGL-UFC), por quem tenho admiração, pela competência e profissionalismo incontestáveis, pelas relevantes contribuições e pela oportunidade me dada, ainda na graduação, de me enveredar na pesquisa através da iniciação científica.

Às professores **Elzimar Goettenauer de Marins Costa** (UFMG) e **Pollyanne Bicalho Ribeiro** (UFC), membros da banca de defesa, pela disponibilidade, exame e contribuições mais que primorosas feitas a este trabalho. Também pela avaliação, reflexões e parecer feitos à dissertação parcial por ocasião dos Seminários de Pesquisa I e pela atenciosa leitura e importantes sugestões atribuídas ainda ao projeto na qualificação, respectivamente.

À professora **Elisângela Teixeira** (UFC), que compôs a banca de qualificação, pelos valiosos comentários tecidos ao projeto, por suas sugestões e disponibilidade.

Aos professores do PPGL/UFC, com os quais tive a honra de cursar enriquecedoras disciplinas, e aos colegas da turma, por partilharmos juntos, ao longo desses dois anos, “a dor e a delícia” de ser o Mestrado o que é.

Aos professores **Jocicleide Praxedes**, **Leonardo Melo** e **Victor Lima**, então docentes das escolas onde se realizou a pesquisa, pela disposição, assistência e intervenção indispensáveis à execução deste trabalho.

Aos diretores dessas escolas, que receberam super bem a mim e à minha pesquisa, permitindo que esta, ali, se realizasse, e, principalmente, aos alunos participantes, sem os quais essa investigação não seria possível.

Ao querido amigo **Laurence Esteves**, pelas contribuições gentilmente prestadas.

E, finalmente, ao **CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**, pelo auxílio financeiro concedido através de bolsas, viabilizando, assim, a realização desta pesquisa.

“A importância da linguagem para o desenvolvimento da civilização reside no fato de que nela o homem colocou um mundo próprio ao lado do outro, posição que julgava bastante sólida para dali erguer o resto do mundo sobre os seus eixos e se tornar senhor do mundo”. (Nietzsche)

RESUMO:

Neste trabalho analisam-se as representações sociais (RS) sobre o espanhol/língua estrangeira (E/LE), construídas e partilhadas, via discurso, por alunos da rede pública cearense de ensino. Para tanto, partimos do pressuposto de que há RS sobre o espanhol, características a esse grupo social, que podem depender da escola ou dos seguintes fatores: (1) a modalidade educacional (regular e a profissionalizante) e o (2) contato prévio ou paralelo com referida língua ao Ensino Médio. Assim, delimita-se um campo associativo geral, constituído por *lexias* associadas ao termo indutor “língua espanhola”, evocadas através de testes de associação livre de palavras, a partir do qual figura-se um *núcleo central* das representações sobre o objeto investigado, evidenciando-as, portanto. A pesquisa baseia-se, sobretudo, nos trabalhos de Moscovici (1978, 2003), Abric (1994, 1994a, 1994b, 2001), Doise (1992), Jodelet (2001), Harré (2001) e Sá (1996, 1998, 2002), com relação à Teoria das Representações Sociais; em Moita Lopes (2011) e Guy Cook (2013), no que diz respeito à Linguística Aplicada; em Saussure (2007), Vilela (1979), Pottier (1978) e van Dijk (2003), no tocante ao léxico, categoria linguística utilizada como vetor de representações; além dos documentos parametrizadores do ensino PCNEM (2000), OCEM (2006) e REM-Seduc/CE (2008), quanto às discussões sobre ensino e aprendizagem de língua. A pesquisa conta com a colaboração de 24 estudantes, distribuídos em quatro grupos focais, selecionados através da aplicação de um questionário sondagem. Além dos testes, os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas aos grupos. A partir da análise, constatou-se que a base das representações construídas e partilhadas pelo grupo sobre a língua gravitavam em torno de três principais *themas*: “espanhol é CULTURA”, “espanhol é AQUISIÇÃO” e “espanhol é LUGAR”. Desse modo, evidenciaram-se representações sobre língua espanhola como cultura, cultura espanhola, língua massificada, língua fácil, “armadilha”, como saber, sistema/código linguístico, instrumento de comunicação, elo, língua atraente e “língua nova”. Por fim, pudemos afirmar, porém, que as representações não só orientam atitudes e percepções sobre a língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem, como também o inverso é verdadeiro, ou seja, a forma como a aprendizagem do objeto se dá também condiciona e orienta percepções e atitudes em relação a este.

Palavras-chave: Representação social. Espanhol. Ensino e aprendizagem de espanhol.

ABSTRACT:

In this research, we analyze the social representations (SR) of the Spanish/ foreign language (S/FL) which are build and shared via discourse by students from the public education Network of Ceará. For that we assume that there's RS about the Spanish language, which are common in this social group, that may depend on the school or on the following factors: (1) the educational mode (regular and professional) and (2) previous contact or parallel contact with the language in High School. Thus, we delimitate a general associative field that is composed by *lexias* associated with the inductor term “Spanish language”, evoked through free association tests of words, from which figures a central core of the representations related to the investigated object that, consequently, highlights them. The research is based on the works by Moscovici (1978, 2003), Abric (1994, 1994a, 1994b, 2001), Doise (1992), Jodelet (2001), Harré (2001) and Sá (1996, 1998, 2002), regarding the Social Representations Theory; in Moita Lopes (2011) and Guy Coock (2013), regarding Applied Linguistics; in Saussure (2007), Vilela (1979), Pottier (1978), van Dijk (2003) regarding the lexical aspect, a linguistic category perceived as a vector of representations besides the documents PCNEM (2000), OCEM (2006), REM-SEDUC (2008) as for the discussions related to teaching and language learning. This research has the support of 24 students distributed into four focal groups, which were chosen through the application of a questionnaire. Besides the tests, the data was also generated by semi-structural interviews conducted in the groups. Based on the analysis, it was found that the basis of the representations about the language built and shared by the group gravitates around three main *themas*: “Spanish is CULTURE”, “Spanish is ACQUISITION” and “Spanish is PLACE”. Thus, it was possible to identify representations of the Spanish language as culture, Spanish culture, massified culture, easy culture, “a trap”, that is, system/ linguistic code, communication tool, link, attractive language and “new language”. Ultimately, we can argue, however, that the representations do not only orientate the attitude and perceptions about the language, since they can also be a conditioning learning factor, but also that the inverse is a fact, which means that the way the object is learned also determines and orientates the perceptions and attitude towards it.

Keywords: Social Representation. Spanish. Teaching and learning of Spanish.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Figura 1. Processamento da word list pelo software AintConc resultante da evocação lexical pelos alunos através dos testes de associação livre de palavras	59
Figura 2. Processamento de word list pelo software AintConc, considerando-se a hierarquização lexical feita pelos alunos nos testes de associação livre de palavras do ponto de vista da modalidade educacional	60
Figura 3. Processamento de word list pelo software AintConc, considerando-se a hierarquização lexical feita pelos alunos nos testes de associação livre de palavras do ponto de vista do contato ou não com a língua	60
Figura 4. Processamento da identificação das lexias mais frequentes pelo software AintConc dentre todas evocadas através dos testes de associação livre de palavras	62
Figura 5. Transcrição das entrevistas com o auxílio do software Transcribe	62
Figura 6. Processamento da localização das lexias constituintes do campo associativo geral em relação ao contexto discursivo das entrevistas pelo software AintConc	63
Figura 7. Esquema imagético relativo aos campos associativos específicos do ponto de vista da modalidade educacional	65
Figura 8. Esquema imagético relativo aos campos associativos específicos do ponto de vista do contato e não contato	67
Figura 9. Esquema imagético relativo ao do campo associativo geral	70
Figura 10. Proposta de mapa visual do núcleo central da RS sobre língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino	89

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1. Síntese da relação entre objetivo, pressuposto e hipótese gerais.....	19
Tabela 2. Síntese da relação entre objetivos, pressupostos e hipóteses específicos.....	19
Tabela 3. Organização do 1º bloco de lexias, a partir das evocações dos grupos focais I e II	64
Tabela 4. Organização do 2º bloco de lexias, a partir das evocações dos grupos focais III e IV	65
Tabela 5. Síntese da relação e cruzamentos entre <i>themata</i> , RS e lexias	101

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS:

ACD — Análise Crítica do Discurso.

AD — Análise do Discurso.

AILA — Associação Internacional de Linguística.

CE — Ceará.

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Crede I — Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação I

ECD — Estudos Críticos do Discurso.

E/LE — Espanhol como Língua Estrangeira.

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

Escrid — Grupo de Pesquisa em Estudos Críticos do Discurso, Práticas Sociais e Ideologia.

LA — Linguística Aplicada.

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/1996).

LE — Língua Estrangeira.

LM — Língua Materna.

OCEM — Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCNEM — Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PIBIC — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGL — Programa de Pós-Graduação em Linguística.

PS — Psicologia Social.

REM-Seduc/CE — Recomendações para o Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

RS — Representação(ões) Social(is).

TRS — Teoria da Representação Social.

UFC — Universidade Federal do Ceará.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 “VOU INVADIR SUA AULA, QUERIA FALAR SUA LÍNGUA”	27
2.1 Linguística Aplicada: diálogos e alcances	27
2.2 Considerações sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e o caso particular do espanhol	29
2.3 A escola como lócus de representações sociais	35
3 AS PALAVRAS TÊM PODER	39
3.1 Sobre a Teoria das Representações Sociais	39
<i>3.1.1 Da noção de núcleo central em RS</i>	44
3.2 Espanhol como língua estrangeira: caracterizando o objeto de RS	47
3.3 Um pouco de Lexicologia: manejando os vetores linguísticos de RS	49
4 CESSA A PRUDÊNCIA ONDE FALTA A CIÊNCIA	53
4.1 Caracterização da pesquisa	53
4.2 Etapas da pesquisa	53
4.2.1 Dos questionários sondagem	54
<i>4.2.1.1 Da técnica de grupos focais</i>	55
4.2.2 Do teste de associação livre de palavras	56
<i>4.2.2.1 Do método de hierarquização de itens</i>	57
4.2.3 Das entrevistas semiestruturadas aos grupos focais	58
4.3 Tratamento e processamento dos dados	59
5 “DEIXA QUE DIGAM, QUE PENSEM, QUE FALEM”	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
APÊNDICES	108
Apêndice A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):	109
Apêndice B — Questionário sondagem:	110
Apêndice C — Teste de Associação Livre de Palavras:	111
Apêndice D — Roteiro da entrevista semiestruturada aos grupos focais:	112

ANEXO I	114
Questionários sondagem	114
Grupo focal I:	115
Grupo focal II:.....	122
Grupo focal III:.....	129
Grupo focal IV:	136
ANEXO II	143
Testes de associação livre de palavras	143
Grupo focal I:	144
Grupo focal II:.....	151
Grupo focal III:.....	158
Grupo focal IV:	165
ANEXO III	172
Transcrição das entrevistas.....	172
ANEXO IV	190
Declaração dos responsáveis pelas escolas onde se realizou a pesquisa.....	190
ANEXO IV. A – Declaração da escola regular.....	191
ANEXO IV. B – Declaração da escola integral/profissionalizante.....	192

1 INTRODUÇÃO

O despertar para a realização desta pesquisa surgiu a partir do contato com estudantes de espanhol de diferentes escolas da rede pública estadual de ensino, decorrente das observações e práticas docentes, motivadas, na época, pelas disciplinas de estágio realizadas durante os últimos semestres da graduação em Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Nosso olhar pesquisador, sempre presente nessas situações, nos colocava diante de alunos dispostos a estabelecer, nos momentos de ócio, uma conversa e a responder “despretensiosas” perguntas de estagiários curiosos. Perguntávamos sobre o que achavam de estudar espanhol, sobre o que aquela língua estrangeira (LE) representava para eles, sobre a abordagem do professor, sobre o que achavam do livro, do material didático, enfim, sondávamos, na verdade, sobre a recepção e a relação daquela língua e de sua aprendizagem naquele ambiente escolar.

Em meio a esse contexto, em 2011, já havíamos entrado em contato, na época, com a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1928-2014) e também nos dedicávamos aos Estudos Críticos do Discurso (ECD), de van Dijk (1943), ao ingressarmos no extinto grupo de pesquisa denominado Escrid (Grupo de Pesquisa em Estudos Críticos do Discurso, Práticas Sociais e Ideologia), na época, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e liderado pela professora Dra. Lívia Baptista, orientadora do presente estudo.

Ali, em meio às leituras e discussões profícuas, entramos em contato com a TRS, de Serge Moscovici (1978, 2003), e, sobretudo, com a vertente crítica da Análise do Discurso (AD) proposta por van Dijk (1990, 2005, 2003, 2010), entre outras, em razão de termos, naquele ano, ingressado na iniciação científica por meio do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), financiado, nesse primeiro momento, pela própria UFC.

Nesse sentido, vinculados a um projeto mais amplo de pesquisa, coordenado pela referida docente, desenvolvemos um estudo, em coautoria com o outro estudante, em que investigamos a representação social (RS) sobre pobreza construída e veiculada discursivamente pela mídia argentina. Nesse caso, utilizamos como vetor de RS e categoria linguística as *metáforas conceituais*, de Lakoff & Johnson (1998), presentes e mais frequentes no *corpus*, composto por notícias publicadas nos periódicos *El Clarín* e *La Nación*, na versão

eletrônica, entre 01 de janeiro de 2007 e 31 de dezembro de 2008, período de transição dos Governos Kirchner. Além dos teóricos referidos, nos fundamentamos nos trabalhos de van Dijk (*ibid.*), Fairclough (2001), Moscovici (*ibid.*), Sá (*ibid.*), Thompson (2008) e Sardinha (2007).

No ano seguinte, em 2012, continuamos no projeto de iniciação científica, através do PIBIC, dessa vez com o apoio financeiro do CNPq, e desenvolvemos, mantendo a mesma coautoria, um estudo em que investigávamos os processos discursivos envolvidos na construção da RS do jovem, em contexto de violência, na Colômbia, por meio também da análise de textos jornalísticos publicados nos periódicos *La república*, *El Espacio*, *El Colombiano* e *El mundo*, em suas versões eletrônicas.

Nesse caso, priorizou-se a análise do *acesso discursivo* (VAN DIJK, 2010; FALCONE, 2005) para estudo da representação social (MOSCOVICI, 1978; 2003). Falcone (2005), tendo como principal referência van Dijk (*ibid.*), na tentativa de categorizar as formas de acesso nos espaços discursivos dos jornais, propôs como microcategorias de análise do acesso discursivo: (1) o *sócio-discursivo*: acesso direto e acesso mediado; (2) a *composição linguístico-cognitiva*: título e organização textual; e (3) os *léxico-discursivos*: item lexical, nominalização e verbos introdutórios de opinião.

A partir daí, influenciados, principalmente, por tais teorias e, embora se tratando de contatos eventuais, independentes uns dos outros, relativamente curtos, e em escolas diferentes, notamos que, em geral, o conhecimento, as crenças, opiniões, percepções etc., sobre o espanhol e, sobretudo, sobre a aprendizagem desse idioma, eram comuns e coincidentes. Assim, desde então, surgiu o interesse de investigarmos se poderíamos estar ou não diante de representações compartilhadas por aquele grupo social e até que ponto determinados fatores influenciariam ou não esse possível acervo representacional.

Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo principal estudar as representações sociais (RS), delimitando-se aquelas sobre o espanhol como língua estrangeira (E/LE) no contexto do ensino básico estadual, mas precisamente o do Ensino Médio.

Os estudos sobre as RS, na perspectiva de Moscovici (1978, 2003) e de seus seguidores como Abric (1994, 2001) Doise (2001), Jodelet (2001), Harré (2001) e Sá (1996, 1998, 2002), por exemplo, vêm ganhando força, cada vez mais, no cenário acadêmico brasileiro por revelarem as crenças, as ideologias, os sentimentos, os conhecimentos etc. que os indivíduos de um grupo constroem e compartilham sobre determinados objetos e fatos

sociais, bem como sobre os impactos que essas representações desempenham ou podem desempenhar na vida desses indivíduos, através de suas práticas sociais e de linguagem.

Por tais razões, compreender as representações que alunos da escola pública vinculam em seus discursos — e constroem por meio destes — sobre o espanhol, nos possibilitará entender, pelo viés discursivo, cognitivo e social, principalmente a natureza do processo de ensino e aprendizado, com ênfase para este último, neste caso da rede estadual cearense.

Entender a natureza desse processo é traçar, de certa forma, o perfil do aluno aprendiz de espanhol da escola pública estadual, haja vista que a representação que este partilha sobre a língua estudada pode estar implicada diretamente com a relação que este estabelece com essa língua e pode influenciar, em maior ou menor grau, sua aprendizagem nesse idioma.

O fato de falarmos em compreender a natureza desse processo de ensino e aprendizagem do espanhol na escola pública estadual está relacionado, igualmente, a que as representações são produzidas e reproduzidas na interação discursiva, na qual a linguagem desempenha papel fundamental, agindo, ao mesmo tempo, como “instrumento” colaborador da operação cognitiva de *ancoragem* e *objetivação* de representações e como meio ‘materializador’ e propagador dessas representações. Assim, em nossa pesquisa, temos as *lexias* e os *campos associativos*, gerados pelo agrupamento destas, como vetores linguísticos de representação, corroborando a participação da linguagem nessa operação.

Em função disso, compreender as representações que os alunos compartilham sobre seus próprios objetos de aprendizagem, nesse caso a língua espanhola, permite-nos entender questões relacionadas ao ensino dessa língua e, principalmente, da aprendizagem desses objetos. Além disso, possibilita traçar e conduzir estratégias, políticas linguísticas e/ou didático-pedagógicas mais pontuais, mais específicas. E, portanto, mais eficazes para um melhor entendimento do ensino e da aprendizagem dessa língua, em particular, e de línguas, de um modo geral.

Em outros termos, entender as representações dos alunos, produzidas e manifestadas via discurso, sobre referida língua é dispor de um conhecimento vantajoso, necessário e fundamental para a elaboração e tratamento mais direcionados às expectativas ou ao saber prático desses alunos em torno do ensino e da aprendizagem da língua, sobretudo, na escola pública. Nesse sentido, descarta-se um tratamento ou uma orientação de caráter

genérico e ideacional desse objeto, não condizente, muitas vezes, com a “realidade”, com as ideologias — aqui como conjunto de ideias apenas — ou com o perfil dos sujeitos, como se tem sido observado.

Desse modo, neste estudo, objetivou-se analisar as representações sobre a língua espanhola, a partir das manifestações discursivas de estudantes de 1ª e 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, haja vista que, em algumas escolas do Estado do Ceará (CE), como as profissionalizantes, os alunos estudam espanhol desde o 1º ano e, em outras escolas, a maioria das regulares, somente no 3º ano.

Para atingirmos esse propósito, listamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Delinear um *campo associativo geral* no qual se inserem as *lexias*¹ associadas às RS sobre E/LE evocadas pelos testes de associação livre de palavras;
- Identificar as RS sobre E/LE, tendo em vista as *lexias* associadas às RS sobre E/LE, mapeando o *núcleo central* dessas representações;
- Examinar se alunos que pertencem a uma modalidade educacional diferente da regular, como a profissionalizante, e/ou que tiveram (ou têm) contato formal anterior ou paralelo ao Ensino Médio com a língua, da mesma forma os que não tiveram esse contato, compartilham ou não índices de representações comuns, tendo em vista as *lexias* e *campos associativos específicos*;
- Examinar de que modo as RS afetam o processo de ensino e aprendizagem do E/LE.

Em relação ao problema de pesquisa, este diz respeito ao questionamento que fazemos sobre quais são as representações sobre E/LE vinculadas às manifestações discursivas de alunos da rede pública estadual de ensino. Tendo em vista essa perspectiva, partimos do pressuposto de que há RS sobre a língua espanhola compartilhadas por alunos do

¹Segundo Pottier (1972; 1978), as *lexias* são unidades lexicais da língua que o falante não “constrói” no momento da fala, mas as retira do repertório linguístico da língua, ou seja, do conjunto de sua memória lexical. Assim, entendemos aqui *lexias* como unidades do léxico, isto é, do repertório linguístico de uma dada língua, na forma de vocábulos, expressões idiomáticas, locuções etc., que se caracterizam por serem unidades funcionais significativas de comportamento lexical. Entretanto, em nosso estudo, consideraremos unicamente aquelas em forma de vocábulos (palavras).

Ensino Médio da rede pública cearense de ensino, que podem depender da escola e dos seguintes fatores: (1) modalidade de ensino (profissionalizante e regular, neste caso) e (2) contato ou não contato formal prévio ou paralelo ao Ensino Médio com essa língua.

A partir, então, desse pressuposto geral, levantamos como hipótese principal a de que essa RS orienta atitudes e percepções sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dessa língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem. À luz dessa perspectiva, podemos elencar as seguintes hipóteses específicas:

- As *lexias* – ou certas escolhas lexicais – presentes nas manifestações discursivas de estudantes do Ensino Médio permitem definir *campos associativos*, nos quais se inserem as suas RS sobre o E/LE;
- As *lexias* (escolhas lexicais) dos sujeitos dão pistas de como se constituem discursivamente suas RS sobre o E/LE, havendo uma relação implicativa entre *lexias*, *campos associativos* e RS;
- Os alunos compartilham RS sobre o E/LE, que podem depender da modalidade de ensino e de seu contato prévio ou paralelo com essa língua.

As hipóteses anteriormente elencadas foram traçadas a partir do delineamento dos seguintes pressupostos específicos em que se considera ser possível:

- Analisar como as RS sobre E/LE se constituem discursivamente, a partir do exame de *lexias* e *campos associativos*.
- Definir *campos associativos* a partir da definição de *lexias* que evidenciam como se constituem as RS sobre E/LE por estudantes do Ensino Médio da rede pública.
- Analisar as RS dos estudantes acerca do E/LE, considerando a modalidade educacional e o contato ou não contato anterior ou paralelo com a língua espanhola ao Ensino Médio.

Para facilitar o entendimento da relação entre *objetivo*, *pressuposto* e *hipótese gerais* e entre *objetivos*, *pressupostos* e *hipóteses específicas*, propomos dois quadros sínteses, dispostos a seguir, os quais encerram tais relações.

Tabela 1. Síntese da relação entre objetivo, pressuposto e hipótese gerais

Objetivo geral	Pressuposto geral	Hipótese geral
Analisar as representações sobre a língua espanhola, a partir das manifestações discursivas de estudantes do Ensino Médio da rede pública.	Há uma RS sobre a língua espanhola compartilhada por alunos do Ensino Médio da rede pública.	Essa RS orienta atitudes e percepções sobre a língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem.

Fonte: Autor.

Tabela 2. Síntese da relação entre objetivos, pressupostos e hipóteses específicos

Objetivos específicos	Pressupostos específicos	Hipóteses específicas
Delinear um <i>campo associativo geral</i> no qual se inserem as <i>lexias</i> associadas às RS sobre E/LE evocadas pelos testes de associação livre de palavras.	É possível analisar como as RS sobre E/LE se constituem discursivamente, a partir do exame de <i>lexias</i> e <i>campos associativos</i> .	As <i>lexias</i> – ou certas escolhas lexicais – presentes nas manifestações discursivas de estudantes do Ensino Médio permitem definir <i>campos associativos</i> , nos quais se inserem as suas RS sobre o E/LE.
Identificar as RS sobre E/LE, tendo em vista as <i>lexias</i> associadas às RS sobre E/LE, mapeando o <i>núcleo central</i> dessas representações.	É possível definir <i>campos associativos</i> a partir da definição de <i>lexias</i> que evidenciam como se constituem as RS sobre E/LE por estudantes do Ensino Médio da rede pública.	As <i>lexias</i> (escolhas lexicais) dos sujeitos dão pistas de como se constituem discursivamente suas RS sobre o E/LE, havendo uma relação implicativa entre <i>lexias</i> , <i>campos associativos</i> e RS.
Examinar se alunos que pertencem a uma modalidade educacional diferente da regular, como a profissionalizante, e/ou que tiveram (ou têm) contato formal anterior ou paralelo ao Ensino Médio com a língua, assim como os que não tiveram esse contato, compartilham ou não índices de representações comuns, tendo em vista as <i>lexias</i> e <i>campos associativos específicos</i> .	É possível analisar as RS dos estudantes acerca do E/LE, considerando a modalidade educacional e o contato ou não contato anterior ou paralelo com a língua espanhola ao Ensino Médio.	Os alunos compartilham RS sobre o E/LE, que podem depender da modalidade de ensino e de seu contato ou não contato prévio ou paralelo com essa língua.

Fonte: Autor.

No que diz respeito ao levantamento de pesquisas prévias, realizadas sobre a temática de nosso estudo, ou ainda, as que de algum modo estão relacionados a ela, foram encontrados diversos trabalhos que tratam das RS, respaldados na teoria proposta por Moscovici (1978, 2003) e seguidores, ligadas não só ao âmbito educacional, de uma forma geral, mas também aos mais diversos e complexos âmbitos da vida em sociedade.

Nesse sentido, a começar pela interface estabelecida entre a Linguística, e/ou mais especificamente a Linguística Aplicada (LA), destacamos primeiramente os trabalhos de Miranda (2012) e Nascimento (2012), ambos os pesquisadores orientados pela mesma docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) desta Instituição.

Os mencionados trabalhos, vinculados a uma pesquisa mais ampla, coordenada pela mesma orientadora, se aproximam de nosso estudo e nos servem como referência não apenas por tratar do fenômeno das representações em interface com o aspecto linguístico-discursivo, mas também, e principalmente, pelo aspecto teórico-metodológico, o que nos permite corroborar a exequibilidade do nosso estudo em recorrer ao componente lexical como categoria linguística e vetor de representações.

À luz desse viés, em Miranda (2012), temos uma análise da RS que docentes universitários de uma universidade pública do Ceará partilham sobre a formação de professores de E/LE. Seu foco é a constituição ideológica dessa representação, articulando sua pesquisa aos postulados teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) sugerida por van Dijk (1990, 2005, 2003, 2010). Já em Nascimento (2012), temos a investigação de como a avaliação se constitui um objeto de representação, sob a ótica de suas dimensões cognitiva, discursiva, linguística e social, na perspectiva de professores e tutores, também em contexto de formação de professores de E/LE.

Embora Nascimento (2012) relacione RS, léxico e língua espanhola, tríade presente em nosso trabalho, sua pesquisa centra-se no objeto “avaliação”. Contudo, o objeto de representação é a avaliação, que não se restringe exclusivamente à língua espanhola ou a seu ensino e aprendizagem, podendo ter sido caracterizada de tal forma, como um efetivo objeto de RS, inclusive, por outros docentes de quaisquer outras disciplinas acadêmico-escolares.

Em ambos os trabalhos, os dados, assim como procedimentos, foram gerados através da aplicação do *teste de associação livre de palavras* e da realização de entrevistas semiestruturadas. Em Miranda (2012), as análises evidenciaram que os sujeitos representam a

formação de professores como um “lócus” para o desenvolvimento do conhecimento de aspectos linguístico-formais nos futuros professores, bem como um “lócus” para o desenvolvimento de conhecimentos didático-metodológicos nesses formandos, em termos de ensino de idiomas. Já no caso de Nascimento (2012), a análise revelou que, para os sujeitos da pesquisa, a avaliação não só se resume a uma mera verificação da aprendizagem, como também se configura como parte inerente e fundamental do processo de ensino e aprendizagem com função reguladora.

Por um lado, acreditamos não ser suficiente pensar em possíveis transformações das práticas de formação de professores de espanhol, ou de qualquer outro objeto ligado ao âmbito do ensino e aprendizagem, sem deixar de entender, ou sem ter um conhecimento, por mínimo que este seja, das representações construídas e advindas dos sujeitos que figuram o outro lado do processo, o educando.

Reconhecemos, por outro lado, que as pesquisas já realizadas nessa perspectiva, centradas na figura do professor têm sua relevância e possibilitaram contribuições para o ensino e aprendizagem de língua(s), já que as representações docentes influenciam seu agir e, conseqüentemente, afetam o aprendizado de seus alunos.

Portanto, não podemos deixar de considerar que os professores também têm e compartilham representações dessa língua e sobre o processo de ensiná-la e aprendê-la. Esse fato implica que as representações docentes, de uma forma ou de outra, podem condicionar ou orientar a aprendizagem dessa língua por seus alunos. Embora concordemos que seja necessário estudar os demais grupos que compartilham representações sobre esses objetos, por uma questão de delimitação, o foco de nossa pesquisa recai sobre a perspectiva do aluno.

Vale destacar também o trabalho de Paula (2011), inserido na área da Linguística Aplicada e que, de certa forma, se aproxima em parte do que pretendemos realizar com nosso estudo. Paula (2011) investiga as representações de alunos de uma escola pública da periferia de São Paulo sobre a aprendizagem da norma padrão na escola. Além de Moscovici (*idem*) e Bardin (2009), autores aos que recorreremos como base teórica, outros são evocados nessa pesquisa como Vigotski (1896-1934) e Foucault (1926-1984), o que nos distancia parcialmente nesse aspecto, em termos de respaldo teórico.

Noutro ponto, diferentemente de nós, e de tantos outros que enveredam por essa articulação entre a TRS e a macroárea Linguística, Paula (2011) recorre ao questionário como instrumento de pesquisa para obter dados dos alunos a respeito da norma-padrão e de seu

ensino na escola, o que não deixa de levar em conta o componente discursivo. Nesse sentido, a análise revelou que os sujeitos consideram a aprendizagem da norma-padrão uma necessidade fundamental para aqueles que desejam se inserir no mercado de trabalho, associam-na, portanto, a uma mera exigência de mercado.

Ainda sobre a leitura exploratória de pesquisas prévias, nosso levantamento apontou, além desse último, outros trabalhos que merecem destaque pela relevância e por se aproximarem, em menor ou maior grau, da nossa pesquisa, porém na área da Educação. Nesse viés, encontramos pesquisas em que se estabelecem certas relações entre RS e língua/linguagem e, assim, salientamos os trabalhos de Aranha (2007), Aquino (2011) e Santos (2011).

Em Aranha (2007), temos as crenças e as representações de alunos e professores de LE como fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Até certo ponto o trabalho de Aranha (2007) se aproxima do nosso, em termos do que foi descrito até então, contudo não se restringe a uma LE específica e leva em consideração o professor e as crenças dos sujeitos. Além do mais, Aranha (2007) se baseia em Bourdieu (2004), quanto à noção de crenças, e em Chartier (1990), no que diz respeito ao conceito de representação, que se diferencia da proposta de Moscovici (*idem*).

Aquino (2011), por sua vez, levanta indícios de RS de professores de uma escola pública de Ensino Fundamental II do Rio de Janeiro sobre o ensino da língua portuguesa destinado a estudantes de camadas populares. Nesse estudo, se adotou como referencial teórico a TRS, de vertente moscovicianiana e seguidores. A análise mostrou que, para os professores pesquisados, a língua, em sua forma culta, propicia a aquisição de melhores empregos e atende, assim, à demanda de um mercado competitivo. Temos, portanto, mais uma vez, uma representação de língua ligada ao âmbito do trabalho.

No caso de Santos (2011), semelhantemente a Aquino (2011), sob a ótica do aluno, não mais do professor, investigou-se indícios das RS de estudantes de camadas populares sobre a língua portuguesa, com vistas à hipótese de manifestação de preconceito linguístico. Teoricamente falando, assim como no nosso e nos demais estudos supracitados, nesse adotam-se as proposições de Moscovici (*idem*), Jodelet (2001), entre outros. Entretanto, metodologicamente falando, embora tenha se valido de entrevistas, estas foram submetidas à análise de conteúdo, enquanto utilizamos métodos baseados na Linguística de Corpus.

Pelo exposto até o momento, é importante dar voz ao ‘outro lado’ do processo complexo que é ensinar e aprender língua(s), não se pode deixar de compreender e revelar, cada vez mais, as representações desse ‘outro lado’. Nesse sentido, nossa pesquisa é necessária porque atende a essa indicação, ainda pouco considerada quantitativamente, tomando como base o levantamento realizado.

No que diz respeito ao nosso trabalho, o caso particular da representação da língua espanhola se justifica pelo fato da oferta dessa língua ter sido obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio, havendo, ainda, a necessidade e a pertinência de se discutir sobre esse ato político, antes de tudo, à luz de várias perspectivas, no intuito de compreender algumas questões que gravitam em torno de seu ensino e, principalmente, de sua aprendizagem na escola pública.

Uma dessas perspectivas é a representacional, que inclui as dimensões discursiva, cognitiva e social, pela qual apostamos na conjectura de que algumas dessas questões, na escola pública, estão relacionadas à “formação ideológico-representacional” não só dos professores, mas também e, sobretudo, dos próprios alunos. Assim, assumimos que o conjunto de crenças, ideologias, conhecimentos, enfim, as representações, que especialmente os aprendizes compartilham sobre o objeto língua, podem afetar ou repercutir na aprendizagem desses alunos, embora não dispomos ainda de mecanismos ou aparatos suficientemente capazes de evidenciar isto categoricamente, nos restando, por ora, traçar apenas uma reflexão em nível teórico, baseada em nossas análises.

Nesse sentido, destacamos a importância dessa pesquisa no âmbito da LA, pois identificando essas representações, refletindo e discutindo sobre seus impactos, sobretudo, na aprendizagem do espanhol, pode-se, como desdobramento externo e posterior, contribuir para futuras políticas linguísticas. Pode-se igualmente pensar e propor intervenções didático-pedagógicas, que busquem entender algumas questões em torno do ensino e aprendizagem dessa língua, que são, aliás, de naturezas diversas para além da ideológico-representacional, como as de natureza socioeconômica, psicológica, patológico-fisiológica, político-administrativa, entre outras.

Dessa forma, nossa pesquisa contribui, em maior ou menor proporção, para o enriquecimento dos estudos em LA, não só por se inserir e ampliar as investigações na área do ensino e aprendizagem de língua(s), um campo particular da LA, mas também por dialogar com outras áreas da Linguística e das Ciências Sociais, a exemplo da Lexicologia, da

Psicologia Social (PS) e, em última instância, da Educação, respectivamente, corroborando, pois, o caráter interdisciplinar dessa grande área dos estudos linguísticos.

A propósito da Lexicologia, nosso trabalho se relaciona com os estudos dessa área, à medida que utilizamos as *lexias* e, conseqüentemente, o *campo associativo* (rede semântica) gerado pelo agrupamento dessas *lexias*, como vetores de representações. Como veremos mais detalhadamente nas seções destinadas à metodologia e à fundamentação teórica, partimos da língua, analisando itens linguísticos para identificarmos e alisarmos as representações a partir das manifestações discursivas de alunos de escolas públicas sobre o espanhol.

Em termos sociais, esta pesquisa apresenta um olhar diferenciado sobre a temática das representações, já que centraliza na perspectiva do aluno da escola pública, cujos resultados podem servir de base para que, numa última instância, e como já sinalizamos, professores, gestores, pedagogos e, inclusive, instâncias públicas possam repensar, rediscutir, reelaborar estratégias, políticas, ações etc. didático-pedagógicas, direcionadas ao ensino e aprendizagem de língua espanhola, tendo em vista as representações que os estudantes dessa língua, em particular, e de línguas, em geral, das escolas públicas do estado do Ceará compartilham sobre tais objetos.

No que concerne à TRS, a perspectiva teórica na qual nos embasamos é aquela proposta inicialmente pelo psicólogo social Serge Moscovici (1978, 2003), seguida por pesquisadores como Abric (1994, 1994a, 1994b, 2001), Doise (1992), Jodelet (2001), Harré (2001) e Sá (1996, 1998, 2002), entre outros, e que vem sendo, desde então, discutida, reformulada, difundida e empregada em diversos trabalhos científicos, de diferentes áreas do conhecimento. Além dos autores mencionados anteriormente, ligados à TRS, nosso trabalho se fundamenta nas contribuições dos estudos de Moita Lopes (2011) e Guy Cook (2013), em relação à LA, em Saussure (2007), Vilela (1979), Pottier (1978), considerando também os já citados Harré (2001) e van Dijk (2003), quanto ao aspecto lexical.

Convém, por fim, tecer uma breve apresentação das seções seguintes que estruturam esta dissertação. Desse modo, no capítulo II, intitulado “VOU INVADIR SUA AULA, QUERIA FALAR SUA LÍNGUA”, discutimos as condições atuais em que se encontram o ensino e aprendizagem de LE, centrando no caso particular do espanhol, no contexto educacional brasileiro. Além disso, discorreremos sobre nossa pesquisa em relação à LA, situando-a nessa linha, corroborando o caráter interdisciplinar de nosso estudo em

consonância com referida área, e sobre a escola e, conseqüentemente, a sala de aula, como espaços propícios a emersão e propagação de representações.

No capítulo III, intitulado AS PALAVRAS TÊM PODER, apresentamos os principais pressupostos teóricos que alicerçam a TRS, conceitos e questões que embasam, sobretudo, nossa pesquisa. Além disso, como ponto primordial desse capítulo, destaca-se a relação direta entre essa teoria e a base linguística envolvida na construção e delineamento das RS, mostrando as articulações existentes entre as RS e o componente linguístico.

Ainda nesse mesmo capítulo, discorremos sobre nosso objeto de RS, evidenciando, com base em proposições teóricas, sobretudo, nos trabalhos de Moscovici (1978, 2003) e Sá (1996, 1998, 2002), porque a língua espanhola pode ser definida em termos de objeto de RS, isto é, o que a torna objeto de representação por parte dos alunos investigados. Além disso, no referido capítulo, abordamos as teorias que gravitam em torno de nossas categorias linguísticas de análise, evidenciando o papel das *lexias* na construção de RS, com base, sobretudo, em Harré (2001) e discutindo a noção de *campo associativo* com a qual trabalhamos, tratando desde a noção de relações associativas proposta por Saussure (2007), diferenciando-a da noção de campo semântico, proposta por Pottier (1976), até chegarmos à percepção apresentada por Vilela (1979), dentre outros.

No capítulo IV, intitulado CESSA A PRUDÊNCIA ONDE FALTA A CIÊNCIA, com base, sobretudo, em Bardin (2009), Gil (2002, 2008) e Lakatos & Marconi (2003), apresentamos os procedimentos e fundamentos técnico-metodológicos que alicerçam nossa pesquisa. Apresentamos, pois, o percurso metodológico envolvido na realização desse estudo, descrição de etapas, detalhamentos sobre técnicas, instrumentos de pesquisa, de amostragem etc. Dessa forma, traçamos, inicialmente, o perfil de nossa pesquisa, os métodos de procedimento e de abordagem. Depois, discorremos sobre o universo de nossa pesquisa, perfil de nossos participantes e, por fim, sobre como procedemos em termos de geração, tratamento e análise dos dados.

No capítulo V, intitulado “DEIXA QUE DIGAM, QUE PENSEM, QUE FALEM”, o penúltimo antes de tecer as considerações finais, apresentamos as análises e as interpretações dos dados gerados pela realização dos *testes de associação livre de palavras* e pelas *entrevistas em grupos focais*, evidenciando, discutindo e correlacionando as RS com os dados gerados e com as proposições teóricas que embasam nossa pesquisa. À medida que revelamos tais representações, refletimos sobre até que ponto estas se relacionam com o

processo de aprendizagem dos alunos, em que aspectos, em que situações, a partir de quais pontos de vista, tencionando, como isso, dar um retorno à sociedade, à comunidade escolar, ainda que numa perspectiva mais teórica, mais propositiva.

Por fim, no capítulo VI, tecemos as considerações finais sobre nossa pesquisa, na sequência, listamos as referências de autores e obras que embasam nosso estudo e, finalmente, apresentamos os documentos e instrumentais utilizados neste trabalho na forma de apêndices (termo de consentimento livre e esclarecido; questionário sondagem; testes de associação livre de palavras e roteiro da entrevista semiestruturada) e anexos (questionários sondagem respondidos; testes de associação livre de palavras respondidos; transcrição das entrevistas e autorização dos diretores das escolas participantes).

2 “VOU INVADIR SUA AULA, QUERIA FALAR SUA LÍNGUA”

2.1 Linguística Aplicada: diálogos e alcances

Como já havíamos dito, nossa pesquisa insere-se na linha de pesquisa LA, uma área que, embora ganhe novos adeptos a cada dia que passa, é vista, muitas vezes, como uma “disciplina” marginalizada no cenário acadêmico, pelo fato, entre outras coisas, de ser ainda mal compreendida por alguns investigadores das ciências da linguagem, quando na verdade se trata de um vasto campo do conhecimento. Apresentaremos, na sequência, o que entendemos por LA, com base em Moita Lopes (2011), destacando alguns aspectos que nos mostram porque nossa pesquisa se insere nessa grande área.

De acordo com Moita Lopes (2011, p. 11), a LA é um campo de investigação relativamente muito novo, pois começou a se constituir nos anos 1940 “com o interesse por desenvolver materiais [didáticos] para o ensino de línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial”. Além disso, segundo o pesquisador, a primeira Associação Internacional de Linguística Aplicada, a AILA, se constitui somente em 1964, quando ocorreu o primeiro evento internacional da área.

O campo inicia-se centrando nos estudos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, uma área que até hoje tem grande repercussão em LA, em decorrência dos avanços da própria Linguística como ciência no século XX. Assim, a LA se constitui, nesse primeiro momento, como o estudo científico do ensino [e aprendizagem] de línguas estrangeiras. (MOITA LOPES, 2011, p. 12).

Devido à influência que o Estruturalismo exerceu, na época de seu surgimento, sobre as outras ciências, não é de se estranhar, observa Moita Lopes (2011), que a LA passou a ser compreendida como aplicação de Linguística, em decorrência de alguns trabalhos na área. Assim, é bastante comum, a propósito, que ainda hoje haja essa concepção equivocada sobre LA no cenário acadêmico, embora, desde seus primórdios, os trabalhos dessa área tenham avançado, mostrando que o foco da LA não se restringe a questões de ensino e aprendizagem de línguas.

Sobre essa questão, Moita Lopes (2011) observa que foi somente com o trabalho de Widdowson (1935), nos finais da década de 1970, que se estabeleceu a distinção entre LA e aplicação de Linguística. Segundo esse autor, Widdowson (1935) propunha uma restrição

do campo da LA, limitando-o a contextos educacionais e reivindicando a necessidade de haver uma teoria linguística para a LA independente das teorias linguísticas, embora este não descartasse totalmente essas últimas, uma vez que defendia, também, que a LA deveria ser uma área que fizesse a mediação entre a teoria linguística e o ensino de línguas.

Moita Lopes (2011) nos chama atenção para o fato de que é nesse momento que a LA sente a necessidade de buscar em outras áreas científicas, não exclusivamente na Linguística, conhecimentos que pudessem ser relevantes para as investigações em torno do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Conforme Moita Lopes (2011, p. 16), “a compreensão subjacente é que nenhuma área do conhecimento pode dar conta [sozinha] da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar e aprender línguas em sala de aula, devido a sua complexidade”. Isto explica o fato de muitos trabalhos em LA, que debruçam sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, evocarem teorias ou proposições teóricas de outras áreas do conhecimento, a fim de explicar ou compreender, por outros caminhos, alguns fatores envolvidos nesse fenômeno complexo, como bem caracterizou Moita Lopes, que é ensinar e aprender línguas, principalmente, em contexto de educação formal.

Entretanto, é importante salientar que, atualmente, a LA não se centra apenas em questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, embora nossa pesquisa esteja ligada a esse campo de investigação. Ainda segundo Moita Lopes (2011, p. 18), “ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”, passando, nesse sentido, a se preocupar também com problemas, diríamos questões, ligados a *práxis* humana na qual se situa o uso da língua e linguagem.

Sobre o assunto, nos diz Guy Cook (2013, p. 05): “com base nesta definição, então, podemos dizer que a linguística aplicada se propõe a investigar os problemas do mundo em que a linguagem está implicada²”. Dessa forma, Cook (2003) identifica como áreas que estariam sob o escopo da LA, além, claro, do ensino e aprendizagem de línguas, a Linguística Clínica, a Linguística Forense, a Estilística, a ACD, a Lexicografia, entre outras.

² [Tradução nossa]. On the basis of this definition, then, we can say that applied linguistics sets out to investigate problems in the world in which language is implicated [...].

À luz dessa perspectiva, tem-se uma concepção diferente de LA, a de uma grande área voltada não apenas para investigações relacionadas a questões de ensino e aprendizagem de línguas, mas também direcionada para questões relativas ao vínculo estabelecido entre linguagem e sociedade, isto é, questões sociais em que a língua/linguagem desempenha um papel central.

Nesse sentido, Moita Lopes (2011) chama a atenção para o fato de que a preocupação com o componente teórico da LA não se limita apenas ao aspecto teórico da Linguística, uma vez que se deve reconhecer que há também compreensões relevantes sobre a linguagem no mundo atual advindas de outros campos do conhecimento. Por essa razão, buscamos na TRS uma forma de entender alguns problemas que possam gravitar em torno do ensino e aprendizagem de E/LE. Assim, nossa pesquisa insere-se em duas perspectivas da LA discutidas até o momento:

- 1) Volta-se para questões relacionadas ao ensino e, especificamente, à aprendizagem de línguas, neste caso, à aprendizagem do E/LE e
- 2) Apresenta um caráter interdisciplinar, à medida que evoca conhecimentos de outras áreas acadêmicas, na tentativa de realizar o que se propõe.

2.2 Considerações sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e o caso particular do espanhol

Vivemos em um mundo tão globalizado atualmente que as exigências para nos mantermos a par de toda essa evolução têm sido cada vez maiores e mais constantes. E na engrenagem dessa complexa e dinâmica conjuntura, um fator que acaba desempenhando um papel fundamental é a linguagem, pois é a partir dela que se realizam essa expansão e as mais diversas relações globalizadas, quer sejam estas comerciais, acadêmicas, quer sejam políticas e culturais.

Conforme os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), por exemplo, as LE “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais” ao estudante por permitirem a ele “aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciarem sua integração num mundo globalizado”. (BRASIL, 2000, p. 25). Nesse sentido, as recomendações destinadas ao Ensino Médio da Seduc/CE (doravante

REM-SeduC/CE), com base, sobretudo, nesse documento, reconhecem que é grande a preocupação com o ensino de LE, na atualidade, uma vez que “razões políticas, econômicas, comerciais, importância cultural, científicas e tecnológicas exigem, cada vez mais o domínio, por parte dos indivíduos, de mais de um idioma” (CEARÁ, 2008, p. 31).

Sobre o assunto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) igualmente se posicionam e apontam para a importância que se tem em aprender uma LE ao afirmar que esse conhecimento é bastante valorizado no âmbito profissional e deve ser encarado, porém, não apenas “como uma simples ferramenta, um simples instrumento” de ascensão, mas também como um meio de agir e interagir como cidadão no mundo. (BRASIL, 2006, p.147).

Diante disso, a importância que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem no mundo hoje é tamanha que “quem decidir por ignorar esse fato não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades”. (SEDYCIAS, 2005). Razão pela qual se ter o estudo da LE no currículo da educação básica. Sobre essa questão, a principal lei que rege a educação brasileira, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 36º, assim estabelece: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (BRASIL, 2010).

Considerando o caso específico do espanhol, por exemplo, depois do inglês, esta é a segunda língua mais usada no comércio internacional, principalmente no que diz respeito ao eixo que liga as Américas do Norte, Central e do Sul, além de ser a quarta língua mais falada do mundo, ficando atrás do mandarim, inglês e hindu, por ser a língua-materna de mais de 400 milhões de pessoas, sendo, também, língua oficial de mais de 20 países.

Quanto à relação do idioma com o Brasil, este integra o Mercosul, bloco econômico cuja maioria dos países integrantes são hispanofalantes. A propósito, com exceção da Guiana, do Suriname e da Guiana Francesa, estamos rodeados de países cujo idioma oficial é a língua espanhola e para que possamos interagir de maneira devida com essa enorme fronteira que nos cerca, seja comercial, política ou culturalmente, é fundamental que possamos interagir nessa língua, com seus falantes e culturas.

Além das questões econômicas, Sedycias (2005) também afirma que o espanhol é a LE mais popular nos Estados Unidos e Canadá, sendo a mais ensinada nas instituições de ensino primário, secundário e superior. Outro ponto importante relacionado à língua

espanhola, que torna sua aprendizagem um fator fundamental, diz respeito à produção cultural vinculada a esse idioma, muitas vezes de importância universal, como é o caso da clássica obra *Dom Quixote de la Mancha*, escrita por Miguel de Cervantes, leitura obrigatória em muitos centros educacionais espalhados pelo mundo.

Ademais de Cervantes, outros grandes escritores, uns ganhadores do Prêmio Nobel de Literatura, como Gabriela Mistral, Gabriel García Márquez e Pablo Neruda, juntam-se à lista de nomes célebres que difundem a língua espanhola através da cultura e da arte, sem contar em nomes ligados a outros seguimentos, como Guillermo del Toro e Pedro Almodóvar, no cinema, Pablo Picasso, Velásquez e Frida Kahlo, na pintura, Shakira, Rick Martin e Enrique Iglesias, na música, entre outros que contribuem para essa divulgação.

Em termos de relevância para a formação do aluno, sobretudo, pensando em estudantes de mesmo perfil dos participantes desta pesquisa, aprender espanhol atualmente é necessário não apenas para que estes se apoderem e usufruam desses diversos recursos culturais produzidos e difundidos pela língua espanhola, mas também para que estes possam usufruir das vantagens que esse ‘apoderamento’ pode lhes proporcionar em termos de estudos contínuos e de mercado de trabalho.

Quanto aos estudos contínuos, nos referimos ao fato da língua espanhola representar no currículo desses alunos mais uma opção, além do inglês, para o preparo no enfrentamento dos diversos vestibulares e, sobretudo, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com os quais estes venham a lidar, já que são as principais formas de ingresso no Ensino Superior em várias universidades públicas do país.

No que tange ao mercado de trabalho, nos referimos ao aumento das chances desses alunos de ingressar nesse âmbito, devido ao fato do município onde residem e, portanto, onde se realizou a pesquisa, ser bastante próximo da cidade de Fortaleza, extremamente turística, e estarem aptos, de certo modo, para trabalhar nos diversos hotéis, restaurantes, agências etc. situados na referida capital, os quais necessitam de pessoas que tenham conhecimento ou certo domínio dessa e de outras línguas, por exemplo.

Por essas e outras razões, o conhecimento da LE, de um modo geral, e do espanhol no caso específico dos brasileiros, faz-se necessário. Impulsionada por essa importância e fruto, sobretudo, de questões políticas e comerciais, principalmente ligadas aos países vizinhos e à Espanha, instaura-se, em de julho de 2005, a Lei nº 11.161, conhecida como a “lei do espanhol”, pela qual se estabelece a obrigatoriedade da oferta do ensino de

referida língua nas escolas públicas e privadas do ensino médio de todo o país. Assim, em seu Artigo 1º, diz a lei: “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. (BRASIL, 2005).

Dessa forma, o que passa ser obrigatório, no entanto, é a oferta do idioma como disciplina, sendo a matrícula, portanto, facultativa, uma vez que, pelo texto da lei, cabe ao estudante optar por matricular-se ou não em espanhol. Como vimos, a LDB obriga que os estabelecimentos educacionais ofereçam na grade curricular pelo menos uma LE moderna durante o Ensino Médio, o que se faz geralmente com o inglês.

O caráter opção em relação à outra LE, portanto, já estava previsto na LDB, como pudemos ver, o que facilitou a implementação do espanhol no currículo do Ensino Médio sistematicamente pela Lei nº 11.161. Entretanto, esse caráter opcional na prática nem sempre acontece, pelo menos é o que se observa. Na maior parte das escolas públicas do Estado do Ceará de nível médio, pelo menos as que integram a I Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª Crede), na qual se localizam as escolas onde se realizou a pesquisa, os alunos não optam por estudar espanhol ou não, uma vez que, tendo sido ofertada pela escola, sua inserção no currículo do aluno se dá automaticamente no ato da matrícula. Desse modo, nas escolas profissionalizantes, por exemplo, os alunos habitam-se a cursar as duas LE (inglês e espanhol) de forma paralela, o que também ocorre frequentemente na maioria das escolas regulares com as turmas de 3ª série. Conjeturamos que esse duplo caráter opcional e obrigatório se exercido na prática, dentro do universo pesquisado, poderia interferir no acervo das representações sobre a língua, se considerássemos tais como fatores ou “variantes” do estudo, o que não se configura, devido ao recorte investigativo.

É até compreensível que isso aconteça pelos diversos percalços que enfrentam atualmente nossas escolas públicas na Educação brasileira, tornando-se inviável, ou, no mínimo, dificultoso, especificar turmas ou (re)distribuir alunos entre os que optam pelo espanhol e os que não optam. Além disso, a Lei nº 11.161 não traz detalhes sobre a forma como essa “escolha” deve ser feita, nem sobre como o curso deve ser estruturado ou sobre a carga horária, por exemplo, exigindo apenas, em seu Artigo 2º, que “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. (BRASIL, 2005).

Sobre a questão do inglês e do espanhol estarem paralelamente presentes na grade curricular do aluno, os PCNEM chamam atenção para o fato de que, sendo essas duas línguas importantes em um mundo globalizado, para a escolha da(s) LE que a escola ofertará aos estudantes devem ser levados em conta diversos fatores como, por exemplo, “as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo”. (BRASIL, 2000, p. 27). Isso significa que “não se deve pensar numa espécie de unificação de ensino”, mas em atender “às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” no momento da oferta ou escolha. (*Idem, ibidem.*).

Tendo, na teoria ou na prática, um caráter optativo ou não, o que nos interessa é o fato de que a oferta do espanhol é uma realidade, pelo menos é o que se percebe na maioria das escolas da rede pública do Estado do Ceará, como já salientamos, e que, desse modo, a língua espanhola vem sendo estudada por inúmeros alunos. Nesse sentido, discorreremos, a seguir, brevemente sobre algumas diretrizes e orientações acerca do ensino e da aprendizagem de LE, de um modo geral, articulando pontos comuns abordados nos três documentos governamentais anteriormente citados, quais sejam, os PCNEM (2000), as OCEM (2006) e as REM-Seduc/CE (2008), embora nós saibamos que se trata de três documentos diferentes, tanto em propósito, quanto em fundamentos epistemológicos e teóricos.

Feita essa ressalva, um primeiro ponto que destacamos por ser comumente mencionado nesses documentos diz respeito ao enfoque comunicativo. Para as OCEM, por exemplo, entre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, estão a compreensão e a produção oral, a compreensão leitora, a produção escrita e a competência (inter)pluricultural. (BRASIL, 2006, p. 151-152).

Já os PCNEM, quanto às competências e habilidades a ser desenvolvidas em LE, estes chamam atenção para o fato de que o ensino desta deve levar o aluno a “entender, falar, ler e escrever” para que este seja capaz, estando em posse dessas habilidades, de “usar o novo idioma em situações reais de comunicação”. (BRASIL, 2000, p. 28). Na mesma linha, as REM-Seduc/CE (2008, p. 34) sugere que o professor de LE se valha de práticas mais participativas, por meio de atividades estimulantes, inovadoras e significativas de um ensino comunicativo, ficando clara a preferência por esse tipo de abordagem.

Outro ponto comumente citado entre os documentos se relaciona à questão da interdisciplinaridade. Tanto as OCEM, os PCNEM e as REM-Seduc/CE defendem que o estudo da LE precisa “interagir com outras disciplinas”, ocupando desse modo, “um papel diferenciado na constituição coletiva do conhecimento e na formação do cidadão”. (BRASIL, 2006, p. 131). Já as REM-Seduc/CE recomenda que o professor de LE deva direcionar suas aulas de modo que os alunos entendam o currículo como um todo, possibilitando que haja, dessa forma, uma interação e uma inter-relação da LE com as demais áreas do conhecimento e/ou disciplinas estudadas. (CEARÁ, 2008, p. 35).

As REM-Seduc/CE reconhecem, porém, que para haver um ensino e aprendizagem de LE como se pretende deve-se “garantir a valorização de uma equipe de professores qualificados para ministrar aulas no(s) idioma(s) escolhido(s)” e “assegurar um número suficiente de professores para cobrir a carência naquela língua ofertada, de forma a atender a demanda e a necessidade do educando e do seu entorno”. (CEARÁ, 2008, p. 33). Segundo dados obtidos pela 1ª Crede³, há 36 professores efetivos que lecionam espanhol, mas que não necessariamente prestaram concurso exclusivamente para essa disciplina, lotados nessa coordenadoria, para um total de 59 escolas, em que é ofertada a língua, registrando-se uma carência de mais de 20 profissionais efetivos até o presente momento da pesquisa.

Nos referidos documentos, enfatiza-se que se deve levar em consideração para o ensino e aprendizagem de LE a “realidade” em torno do aluno, fazendo com que se busque aproximar essa língua à sua vida cotidiana, dos seus interesses, experiências, necessidades, entre outros aspectos. Assim, “é importante que a abordagem da LE esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão”. (BRASIL, 2006, p. 150).

Contudo, ao lançar a pergunta como desenvolver competências nos alunos de LE da rede pública de ensino, considerando a heterogeneidade das classes, o número reduzido de aulas, dentre outros pontos, as próprias REM-Seduc/CE, em resposta, direcionam ao professor a tarefa de “refletir acerca dessas dificuldades” e de “se apropriar de meios que levem a encontrar estratégias ao seu equacionamento”. (CEARÁ, 2008, p. 34).

³ Essa coordenadoria é responsável por todas aquelas escolas da rede pública estadual que se localizam nas cidades de Aquiráz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba.

Acreditamos, por fim, que uma das maneiras do professor, não apenas de espanhol, mas de qualquer outra disciplina, se lançar para essa complexa tarefa que lhe foi atribuída, dentre as inúmeras outras, é através do conhecimento das representações que os alunos partilham sobre os objetos de sua própria aprendizagem. Daí nossa pesquisa se enveredar por esse caminho, mostrando-se como uma alternativa para se entender melhor a relação que os estudantes estabelecem com aquilo que estudam.

2.3 A escola como *locus* de representações sociais

Como se sabe, a escola configura-se em uma das instituições sociais mais importantes e fundamentais em nossas sociedades. Estando diretamente presente ou não na vida da maioria dos indivíduos, esta cumpre diversos papéis a depender de sua estrutura, organização, missão e funcionalidade, ou até mesmo, dependendo da visão que se atribua a ela, concebendo-a ora como um mero “aparelho ideológico de estado”, na visão de Althusser (1998), ora como um lugar onde seja possível desenvolver, nos indivíduos toda a perfeição de que estes sejam capazes, como defendia Kant (1996), ora como um espaço em que a educação nada mais seria que um meio pelo qual se preparam, no íntimo dos indivíduos, as condições essenciais da própria existência, conforme a concepção de Durkheim (2013) etc.

Nota-se, portanto, o quanto são controversas e profícuas as discussões em torno dessa instituição no meio científico e filosófico. Entretanto, nos interessa discutir, neste tópico, a relação que essa instituição social estabelece com a teoria de Moscovici (1978, 2003) a partir das principais proposições teóricas desse autor, antecipando, em linhas gerais e superficialmente, tais proposições — que serão mais bem abordadas no capítulo seguinte —, mostrando de que modo a escola figura-se como um *locus* de RS.

Tecnicamente, o termo *locus* advém das ciências biológicas e se refere ao lugar, no cromossomo, onde se encontram os genes dentro dessa complexa engenharia que é a Genética. É ali onde se localizam as características que irão “configurar” o indivíduo, ou seja, o *locus* é esse lugar onde reside a origem desse delineamento. A própria palavra, portanto, já imprime, por si só, uma noção de caráter produtivo, de originalidade.

Dessa forma, toma-se por empréstimo esse caráter produtivo para caracterizar o que seria um *locus* de RS, concebendo-lhe, assim, como um espaço, não necessariamente físico, mas, e principalmente, conceitual/abstrato propício natural e socialmente à construção

e reprodução de representações. Nesse sentido, a escola, a igreja, a família, a mídia, enfim, as instituições sociais, são “lócus de RS”, não apenas por disporem dos elementos (ideias, valores, normas, condutas etc.) necessários a sua construção e delimitação, mas também e principalmente, por legitimá-los e transmiti-los à coletividade.

A escola talvez seja um dos poucos lugares em nossas sociedades em que diferentes grupos convivem e dele usufruem sistematicamente ao mesmo tempo. Temos, portanto, diferentes grupos sociais constituídos por indivíduos que partilham, além de características, papéis ou interesses comuns, também representações que os identificam e os fazem pertencer a um determinado grupo e não a outro. Assim, nesse “átrio” que é a escola, temos um grupo constituído por professores, outro por gestores, outro por alunos, outro pelos pais dos alunos etc.

Nesse sentido, há um fluxo complexo e dinâmico de RS não apenas vinculadas a objetos de representações ligados ao ambiente escolar/acadêmico, mas também ao cotidiano de um modo geral. Ali, constroem-se e partilham-se, através, das inúmeras interações comunicativas, diversas representações, uma vez que, segundo Moscovici (2003, p.40), “todas as interações humanas, surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”, isto é, “as pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da co-operação”. (*Idem*, p. 41).

Sendo, portanto, as RS uma “atmosfera”, em todo o ambiente escolar, como em qualquer outro lugar em que se estabeleça contato entre pessoas ou coisas, tais representações estão presentes. Além do mais, Moscovici (2003) chama atenção para o fato de que as RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o conhecimento, sendo que a escola é legitimadamente concebida pela sociedade como o lugar próprio para a comunicação, compreensão e apreensão do conhecimento, um espaço onde os universos *reificado* e *consensual* interagem e concorrem.

Para que se tenha uma noção prévia do que sejam, o universo reificado dá conta, como veremos no próximo capítulo, do conhecimento construído e comunicado basicamente no meio científico, filosófico ou técnico e que se torna um saber prático, do senso comum, utilizado para representar fatos, fenômenos e objetos do dia-a-dia, constituindo-se, assim, o universo consensual. Consoante Moscovici (2003, p. 52) “é facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual”. Vale, porém, ressaltar que essa

dicotomia é apenas didática, o que significa dizer que ambos os universos possuem igual importância, uma vez que se figuram apenas formas distintas, talvez em termos de origem e circulação, de produzir e comunicar o Conhecimento.

Nesse sentido, temos a escola como um espaço onde ocorre esse processo constantemente, em que os universos reificado e consensual se interagem e se alternam, uma vez que o conhecimento comunicado pelos professores é, quase sempre, construído nos meios científicos, filosóficos e técnicos, cuja finalidade, ‘no final das contas’, é tornar-se consensual não apenas para os alunos, alvos dessa comunicação, mas também para os próprios professores, portadores dela. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, enquanto instituição social e formadora, a escola encontra-se em uma linha muito tênue, ou melhor, de fronteira, entre esses dois universos.

Outro ponto bastante importante que faz com que se estabeleça uma relação entre a escola, enquanto instituição social, formadora e legitimadora de conhecimento, e a teoria de Moscovici (1978, 2003), diz respeito a um dos principais objetivos, apontados pelo teórico, para construção das representações, o de familiarizar o não familiar. Para o autor,

As representações que nós fabricamos — duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. (MOSCOVICI, 2003, p.58).

Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental na vida de certos indivíduos, pois, em determinadas situações é no ambiente escolar/acadêmico em que muitos fatos, objetos e fenômenos “não familiares” tornam-se “familiares”, como é o caso da gramática (tradicional/normativa), por exemplo. Para muitos alunos, advindos principalmente de contextos sociais e/ou interacionais pelos quais não estão habituados à dita norma padrão/culta da língua, não reconhecem a língua estudada na escola como sua própria língua. Não raro se escuta por aí alunos proferindo frases como “não sei nem falar/escrever em português, imagina em inglês/espanhol”.

Isso acontece, entre outros fatores, talvez pela representação de língua e de ensinar língua construída e partilhada pelos professores, enquanto grupo social, a partir de suas práticas pedagógicas, e que circula, é absorvida, (re)construída e (re)partilhada pelos discentes, também enquanto grupo social, por meio das interações discursivas. A gramática, nesse caso, acaba sendo concebida como a própria língua portuguesa, quando ela é apenas uma das formas de expressá-la, tornando-se, desse modo, um objeto estranho, desconhecido,

enfim, não familiar. E é nesse contexto, e em muitos outros, que a escola surge como mediadora desse processo de “familiarização”.

Por fim, Moscovici (2003, p. 79) ressalva que a TRS “por um lado, toma como ponto de partida as adversidades dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” e, embora a escola agregue toda essa diversidade, ainda que busque certa homogenia, podemos perceber, a partir do exposto, que a escola não só se constitui em um lócus permeado por diversas representações e grupos sociais, mas também como um lócus extremamente propício à construção e à reprodução de representações.

3 AS PALAVRAS TÊM PODER

3.1 Sobre a Teoria das Representações Sociais

Dando continuidade a nossa fundamentação teórica, discorreremos a partir deste ponto sobre a TRS, com base nos trabalhos de Moscovici (1978; 2003) e seguidores. O início da TRS está na investigação realizada por Serge Moscovici (1928-2014) sobre a difusão da Psicanálise na população francesa dos anos 1950. Em sua pesquisa inicial, Moscovici buscava conhecer como os conceitos gerados na teoria dessa área do conhecimento eram utilizados no dia-a-dia por diferentes grupos sociais na França, mais precisamente em Paris.

É importante entendermos o contexto de sua pesquisa. Na época de seu estudo, a Psicanálise havia se difundido de forma tão recorrente entre os meios de comunicação que alguns de seus termos, a exemplo de “repressão”, “recalque” ou “inconsciente”, passaram a ser utilizados no cotidiano sem referência a sua fundamentação teórica original, ou seja, havia se tornado ideias do senso comum, passando a ser utilizados, portanto, para dar sentido à realidade e descrevê-la.

Em sua teoria, Moscovici (1978; 2003) discute como o conhecimento teórico, seus conceitos e termos particulares se tornam senso comum, isto é, como as representações socialmente cristalizadas nos permitem interpretar e significar a vida diária. À medida que os conhecimentos e conceitos especializados, oriundos do âmbito técnico-científico, se expandem, tornando-se senso comum, agregam novas acepções, perdem parte de sua significação ou adquirem uma significação totalmente diferente da original.

Conforme a teoria, os conceitos, conhecimentos, passam a circular, inclusive, em espaços sociais não previstos em sua originalidade. Pensemos no termo “recalque”, por exemplo, cuja origem é bastante associada a Sigmund Freud (1856-1939), embora haja controversas quanto a isso. Segundo o Dicionário de Psicanálise, de Roudinesco e Plon (1998, p. 647), “o recalque designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer”.

Nota-se que, nesse caso, *recalque* é definido, pois, sob o ponto de vista puramente técnico-científico. Mas, atualmente, em tempos de ‘beijinho no ombro’, em que tal termo é utilizado como sinônimo de “inveja” e, para evocá-lo, basta recorrer à linguagem corporal

(um beijo no ombro literalmente!), não se costuma pensar ou ser utilizado, pelo menos em termos de senso comum, em seu sentido originário da Psicanálise, tampouco em sua acepção técnico-científica apresentada anteriormente pelo dicionário. E nesse caso, a explicação não ficou para Freud (1856-1939), mas para Moscovici (1928-2014).

Fechados os parênteses, nessa perspectiva, o surgimento da TRS se inicia com as discussões de Moscovici (1978; 2003) sobre o conceito de *representações coletivas* proposto pelo sociólogo Émile Durkheim (1858-1917). Durkheim (1994) considerava os mitos, a religião e, inclusive, a ciência, por exemplo, como representações coletivas, ao passo que, para Moscovici (1978), tais representações são elementos constitutivos da sociedade, não se tratando apenas de um produto da idealização grupal, mas de um processo que gira em torno de como entendemos e como comunicamos o conhecimento, o saber.

Nessa perspectiva, o teórico propõe substituir o termo *coletivo* por *social* para atribuir um valor mais dinâmico à noção de representação, rejeitando, dessa forma, uma acepção estática tal qual a da perspectiva de Durkheim (*idem*). Como podemos observar, Moscovici (1978) propõe uma concepção de representações sociais diferente da de Durkheim, ao concebê-las, num primeiro momento, como formas de entender, “ressignificar” e comunicar as teorias científicas, pois confere a estas um caráter mais dinâmico.

Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. (DUVEEN, 2003, p. 15)

Se pensarmos bem, muito do que se entende por língua e muito do que se diz a seu respeito, em termos de senso comum, de certa forma, estão presentes ou são ressignificações de conhecimentos teóricos sobre tal objeto. E isso se estende à noção de língua estrangeira e de línguas particulares, como propomos aqui com o caso específico do espanhol no contexto da escola pública.

Para Moscovici (2003), as representações sociais estariam situadas numa linha de fronteira, isto é, numa linha divisória, entre o *universo reificado*, o conhecimento científico, e o *universo consensuado*, relacionado, por sua vez, ao conhecimento popular, noutros termos, ao senso comum.

Embora o próprio Moscovici (1978) tenha evitado uma definição concludente do que seriam RS, podemos afirmar que estas seriam, grosso modo, o conjunto de explicações, crenças, ideias, inclusive ideologias, valores etc., que nos permite evocar um dado

acontecimento, fato, indivíduo ou objeto, como “objetos de representação”. Em linhas gerais, as RS caracterizam-se como um sistema de conhecimentos, ideias, também práticas, com a dupla função, por assim dizer, de convencionalizar o mundo e de serem prescritivas.

Convencionalizar no sentido de conceituar, de estabelecer categorias, “enquadramentos” comuns e, portanto, consensuais às coisas do mundo em conformidade com um determinado grupo social e prescritivas em termos de condicionar ou regulamentar práticas, atitudes, comportamentos etc. dos indivíduos desse grupo em relação aos objetos representados por eles. No nosso caso, esta pesquisa vincula-se mais à primeira função, a de convencionalizar o mundo, ou precisamente falando as “coisas” do mundo.

Um ponto bastante recorrente quando se fala em RS é o que as diferencia das crenças. Esse embate nos parece muito frequente nas mais diversas produções acadêmicas que versam sobre o assunto. A começar, as crenças, diferentemente das representações, podem adquirir um caráter tanto coletivo, quanto individual, o que não ocorre com as representações que se definem em termos apenas coletivos.

Nesse sentido, podemos pensar que dentro de um grupo de indivíduos, embora se configure como um grupo ideologicamente constituído, referindo-nos a proposta de van Dijk⁴ (2003, p. 16), podem circular diferentes crenças de diferentes indivíduos sobre um mesmo objeto que, portanto, não necessariamente serão crenças compartilhadas por todos os membros daquele grupo.

Dessa forma, como exemplo, pensemos em um grupo social constituído por estudantes lusofalantes de E/LE. Algum(ns) membro(s) pode(m) compactuar com a crença de que o espanhol é uma língua fácil, como costumamos ouvir de muitos alunos por aí, mas nem todos os sujeitos desse grupo podem concordar com essa afirmação. Fácil em que sentido? Sob que ponto de vista? Fácil para quem? Para quem domina mais a linguagem ou tem uma aptidão maior para o estudo das línguas? E se fosse um falante de mandarim, tal crença continuaria sendo (ou parecendo) tão categórica assim?

⁴ Para o autor, ao se tratar de um grupo ideologicamente constituído a identidade e a identificação dos membros desse grupo devem seguir um esquema mais ou menos fixo de categorias básicas que poderiam ser assim definidas pelo (1) critério de pertencimento, ou seja, quem (não) pertence ao grupo? (2) pelas atividades típicas, isto é, pelo que fazem? (3) pelos objetivos gerais, ligados ao que querem e por que o fazem (4) pelas normas e valores, relacionados ao que é bom e mal para os membros? (5) pela posição, ou seja, quais são as relações destes com os demais? e (6) pelos recursos, que dizem respeito a quem tem acesso os recursos do grupo.

Ainda sobre o exemplo, um estudante português e um brasileiro podem compactuar com essa afirmação e, portanto, compartilhar dessa mesma crença, mas o mesmo já não se pode afirmar em relação a um africano, um angolano, por exemplo, que embora tenha o português como língua oficial, mas não o utilize frequentemente no dia a dia, já que se vale mais de seu dialeto, o espanhol pode lhe parecer tão difícil quanto o português e não por isso deixará de compor o mesmo grupo social: estudantes lusofalantes de E/LE, ainda que uns mais lusofalantes do que o outro.

Além das crenças estarem, muitas vezes, na base de determinadas representações, uma vez que, assim como as ideologias, os valores etc., são conhecimentos compartilhados culturalmente; aquelas não estão necessariamente vinculadas ou nascem de um universo reificado, isto é, da ciência, da objetividade, e passam a integrar um universo consensual sem que os indivíduos se deem conta dessa dinâmica, como acontece no caso das representações, por serem estas saberes práticos.

Ao contrário, as crenças podem surgir e estagnar apenas nos limites do universo consensual, como as crenças religiosas, por exemplo, que são puramente consensuais, nesse sentido, já que os indivíduos podem, inclusive, optar por aceitá-las ou não. Dessa forma, um indivíduo que se identifica como católico, por exemplo, embora pertença a esse grupo por uma série de características que o enquadram nessa categoria, conhece a crença em torno da Santa Trindade, que pertence ao senso comum, não se tratando apenas de um conhecimento exclusivo dos sujeitos desse grupo, e este pode professá-la ou não sem deixar, porém, de continuar pertencendo a esse grupo social.

Outro ponto destacado quando se discute sobre representações sociais diz respeito à noção de *atitudes*. Para Moscovici (1978; 2003), são representações sociais à medida que constroem o estímulo (objeto) e determinam as respostas, ou seja, as atitudes, as (re)ações diante desse objetivo. Assim, por trás de qualquer atitude, há representações. As representações, para o teórico, nascem das interações comunicativas do dia-a-dia, de onde advém seu caráter simbólico, e sempre serão representações de algo ou de alguém, entendido não como um indivíduo propriamente dito, porém como um conjunto de indivíduos, isto é, como um grupo social.

Para Moscovici (1978; 2003), a função principal das RS é tornar familiar algo que não o é, ou seja, permitem classificar, categorizar e nomear novos objetos com os quais não tínhamos contato ou não estávamos habituados, possibilitando, assim, a compreensão e

“manejo” destes a partir de ideias, valores, teorias, e principalmente destas últimas, já preexistentes, internalizados por nós e amplamente aceitos e difundidos pela sociedade, e tal proposição já se tornou um pressuposto dentro dos estudos em representações.

Por ser uma disciplina cuja oferta recentemente passou a ser obrigatória no Ensino Médio, o espanhol para muitos alunos, principalmente, é algo que não é exatamente familiar, uma vez que, para grande parte dos alunos da escola pública, o contato formal com essa língua se dá apenas no Ensino Médio. Daí pressupormos ser a língua espanhola no contexto da escola pública objeto de representação.

Conforme a TRS, é mais cômodo para os indivíduos — e, portanto, menos perturbador — viver em mundo de representações familiares, porque o desconhecido, o estranho, ou não familiar, nos desestabiliza psicológica e emocionalmente. Sendo assim, diante desse elemento “estranho”, não familiar, recorreremos às representações, lançando mão de dois processos simultâneos para gerá-las: a *ancoragem* e a *objetivação*.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas [se tornarem] conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Dessa forma, a *ancoragem* diz respeito ao processo cognitivo que nos permite classificar, denominar o elemento não familiar de acordo com conhecimentos prévios ou de acordo com experiências anteriores, já cristalizadas na mente como forma de conhecimento, ou seja, a partir do familiar. Assim, a *ancoragem* é o processo pelo qual “enquadramos” o não familiar em categorias preexistentes ou associá-lo, correlacioná-lo, a elementos considerados pertencentes a essas categorias.

Segundo Moscovici (2003, p. 62), “quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres”, por exemplo, “nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-o e rotulando-o. E neste ato, nós revelamos nossa ‘teoria’ da sociedade e da natureza humana”.

Já a *objetivação* seria o processo pelo qual esse elemento não familiar se tornaria mais concreto, mais palpável. E este processo age principalmente quando esse elemento “estranho” (ou problemático) é mais abstrato. Na *objetivação*, relaciona-se o elemento estranho, agora categorizado, a uma imagem, tratando-se, segundo a teoria, de uma associação icônica. Formada essa associação imagética, chamada de *núcleo figurativo* na terminologia

moscoviana, sobre o qual trataremos adiante, têm-se um a espécie de naturalização do não familiar, pela qual o conceito abstrato, no caso, adquire uma realidade objetiva.

3.1.1 Da noção de núcleo central em RS

A partir das proposições teóricas da grande TRS, assim chamada em referência à figura principalmente de Moscovici (1928-2014), Jean-Claude Abric (1994), formulou, em 1976, uma teoria complementar a esta denominada teoria do núcleo central que, nas palavras de Sá (1998, p. 76), se ocupa “mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações”, concebendo-se, porém, “como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de ideias”.

Passemos, daqui em diante, aos esclarecimentos em torno da noção com a qual trabalhamos em nossa pesquisa. Desse modo, conforme a teoria de Abric (1994), apresentada à Université de Provence como tese de doutorado, é a partir do *núcleo central* que se determina a organização das RS e de onde se gera a significação dos elementos da representação. Nas palavras de Abric (1994a, p.19),

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado.

Como vimos, para Abric (1994a), toda RS se organiza ao redor de um núcleo central — ou sistema central, como também é chamado — que seria responsável, nesse sentido, tanto por sua significação, quanto por sua estrutura interna. Compreende-se, ainda, como núcleo central uma espécie de subconjunto constituído por certos elementos sem os quais se desestruturaria a representação ou lhe conferiria uma significação totalmente diferente, tratando-se, dessa forma, de outra representação sobre um dado objeto.

Matematicamente falando, pode-se ter uma representação “x” e “y”, por exemplo, do objeto “z”, sendo que o que determinará a representação “x” de “z” é (ou são) exatamente o(s) elemento(s) central(is) que constitui(em) essa representação “x” e que, provavelmente, não seria(m) — ou não poderia(m) ser — o(s) mesmo(s) constituinte(s) da representação “y” de “z”, uma vez que uma alteração no núcleo central acarretaria uma transformação completa da representação.

De acordo com a teoria, o núcleo central apresenta uma dupla função: uma geradora e outra organizadora. A primeira diz respeito à significação da RS, pois é a partir dele que é criado ou transformado o significado dos elementos que a constituem. No caso da segunda, esta diz respeito à articulação que une os elementos da RS, configurando-se, assim, como o elo que unifica e estabiliza a mesma. Ainda pela proposta de Abric (1994), o núcleo central é constituído, por um lado, pela natureza do objeto representado e, por outro lado, pela relação mantida com esse objeto pelo grupo.

Ressalta-se, a propósito, que a noção de “núcleo central” não deve ser confundida com a de “núcleo figurativo”. A noção que diz respeito a este último termo advém da própria teoria geral das RS proposta por Moscovici (1978, 2003) e estaria ligada ao fenômeno da “objetivação”, um dos processos de formação das representações, sobre o qual discorreremos no tópico anterior. Segundo Sá (202, p. 65), “o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos”.

Em outras palavras, tem-se um núcleo figurativo ao processar uma dada representação, a partir de dados preexistentes dentre os quais se extraem determinados caracteres icônicos, ou seja, imagéticos, para então dar forma ou ‘visibilidade’ a essa representação, tornando-a mais perceptível. São esses caracteres ou elementos icônicos, a *priori* descontextualizados, que se reorganizam e constituem essa configuração imagética da representação que se concebe como “núcleo figurativo” da RS.

Em uma de suas obras, o termo aparece, em Moscovici (2003, p.72), em meio as suas discussões em torno do processo de “objetivação”, uma vez que, para o teórico, objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, noutros termos, é chegar a uma qualidade icônica de uma ideia. E nessa linha de raciocínio, afirma que “as imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de *núcleo figurativo*”, que, por vez, seria “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”.

Já na teoria de Abric (1994a, p.21), o núcleo central seria o(s) elemento(s) fundamental(is) de toda a representação constituída, sendo que a origem desse(s) elemento(s) estaria diretamente nos valores que o transcendem e que, segundo o próprio teórico, não

estariam (esses valores) vinculados necessariamente a aspectos figurativos, esquemáticos ou concretos.

Isso significa dizer que, enquanto o “núcleo figurativo”, proposto por Moscovici (1978, 2003), apresenta uma natureza figurativa e simbólica, alicerçada, portanto, sob um caráter imagético, o “núcleo central”, proposto por Abric (1994), apresenta uma natureza ligada mais a aspectos valorativos e cognitivos.

Finalmente, quanto ao sistema periférico, este se distingue do central à medida que se relaciona às experiências e histórias individuais, suporta a heterogeneidade e contradições do grupo, permitindo, também, evoluções, já que se apresenta mais sensível ao contexto imediato. Nessa perspectiva, o núcleo periférico permite a adaptação das RS à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo, além de proteger o núcleo central, sendo tais aspectos as principais funções desempenhadas pelo sistema periférico.

Em suma, as RS, na teoria proposta por Abric (1994), incluem dois sistemas de significação, os quais o autor denomina “sistema central” e “sistema periférico”. O primeiro seria mais rígido, coerente, estável e consensual, estando ligado à memória coletiva e, portanto, à homogeneidade do grupo. Já o segundo, compreende elementos mais flexíveis, mutáveis, sensíveis ao contexto e vinculados às experiências individuais, estando, assim, o sistema periférico ligado à heterogeneidade do grupo.

Nossa investigação, portanto, centra-se na perspectiva do núcleo central. A propósito, Sá (1998, p.91) ressalta que os pesquisadores ligados à teoria de Abric (1994) estão interessados em conhecer não apenas os conteúdos da representação, mas também sua estrutura ou organização interna. O autor, em outra obra, também chama atenção para o fato de Abric (1994) concluir que a importância do levantamento do núcleo central está em conhecer o próprio objeto de representação, ou seja, no fato de sabermos “o que afinal de contas está sendo representado”. (SÁ, 2002, p.71).

Dessa forma, nos valem do método de hierarquização de itens lexicais, por meio da técnica de associação livre de palavras, sobre os quais discorreremos adiante, para procedermos com o levantamento do núcleo central e a partir daí depreendermos índices de representações sobre a língua espanhola por alunos da rede pública cearense de ensino.

3.2 Espanhol como língua estrangeira: caracterizando o objeto de RS

Como vimos, para Moscovici (1978, 2003), toda RS é sempre uma representação de alguém (o sujeito como grupo social) e de alguma coisa (o objeto), sendo que não se pode “falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito — a população, isto é, o conjunto social — que mantém tal representação”. Nessa perspectiva, em nosso estudo, temos como sujeito, que é sempre coletivo, aprendizes de espanhol de 1ª e 3ª série, de Ensino Médio, de escolas públicas da rede cearense de ensino; e, como objeto de RS, temos, portanto, a língua espanhola. Com base nisso, discutiremos, a seguir, sobre alguns pontos que nos permitem tratar o E/LE como objeto de representação.

De início, atentemos para o fato de que os fenômenos de RS estarem disseminados, logo, presentes em nossa vida cotidiana, pois, segundo Sá (1989, p. 21), estão “na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”.

Nessa perspectiva, temos, com isso, um primeiro ponto para caracterizar a língua espanhola como fenômeno de RS, uma vez que o contato que os alunos têm, e conseqüentemente os sujeitos de nossa pesquisa, com referida LE se estabelece no cotidiano escolar, através, principalmente, das práticas educacionais e interpessoais ligadas a tais fenômenos.

Tal fato, de certa forma, está relacionado, ainda, com um dos princípios que Sá (*idem*, p. 50) propõe como caracterizadores de objetos de RS, quais sejam, as práticas socioculturais dos sujeitos ligados a esses fenômenos. Nesse sentido, a língua espanhola imbrica-se, de forma consciente, nas práticas cotidianas dos alunos, não se restringindo apenas ao contexto escolar, uma vez que estes estão expostos aos meios de comunicação de massa que a difundem num contexto extraescolar, bem como a outras formas de difusão dessa língua.

Isso decorre do fato da língua espanhola aparecer também vinculada, no dia-a-dia dos sujeitos, a outras instituições sociais, como agências de viagem e turismo, serviços de hotelaria, televisão, por meio de suas produções, redes sociais etc. Trata-se de um saber sobre a língua efetivamente praticado pela aprendizagem desta, no caso do contexto escolar, o que nos permite caracterizar também a própria prática de aprendê-la como um objeto de RS, embora não nos determos nisso, dado o recorte da pesquisa. Além do mais, tem-se o fato do

espanhol ser encarado como algo não familiar para muitos estudantes de Ensino Médio da escola pública, como já sinalizamos anteriormente.

Um segundo ponto estaria relacionado ao fato de Sá (*idem*, p. 45) apontar como outros dois princípios legitimadores de objetos de RS a “relevância cultural” ou a “espessura social” relacionadas a tais objetos. No nosso caso, a língua espanhola contempla esses dois princípios, pois o espanhol desponta atualmente como um idioma importante e bastante presente nas relações comerciais, diplomáticas e interpessoais no mundo contemporâneo e globalizado em que vivemos. Além disso, vivemos rodeados de países hispanofalantes, com a maioria dos quais o Brasil estabelece relações políticas e comerciais, uma das razões que levou a oferta obrigatória do espanhol como disciplina no currículo das escolas públicas de Ensino Médio do país.

Outro ponto que nos permite caracterizar a língua espanhola como objeto de RS diz respeito ao fato de os fenômenos de RS, como vimos, serem construídos nos universos consensuais de pensamento, na terminologia do próprio Moscovici (1978, 2003), ou seja, como bem observa Sá (*idem*, p. 22), “os objetos de pesquisa [em RS] que deles se derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência”.

Em se tratando de língua(s), há uma gama de conhecimentos científicos e de teorias que foram e ainda são produzidos em torno da concepção e caracterização deste fenômeno, advinda de um universo reificado, pertencente ao universo das ciências da linguagem, e intrinsecamente incorporada ao universo consensual dos alunos, no caso do contexto escolar, por meio, sobretudo, mas não apenas, das orientações e práticas didático-pedagógicas e comunicativas do professor, pela interação que se estabelece com o livro e os demais materiais didáticos, pelo tratamento e uso da (meta)linguagem etc.

Nesse sentido, temos um conhecimento sobre a língua espanhola que, inicialmente, circunda um universo reificado, das universidades, dos centros de pesquisas, dos grupos de estudo acadêmicos etc., e que passa a fazer parte, por diversos meios, de um universo consensual, isto é, do senso comum, muitas vezes, dissociado intuitivamente, diríamos talvez, despretensiosamente, das origens ou vinculações ligadas àquele primeiro universo.

3.3 Um pouco de Lexicologia: manejando os vetores linguísticos de RS

No que diz respeito à utilização do léxico como vetor para RS, nos baseamos, sobretudo, nas proposições teóricas do britânico Harré (1927), para o qual (2001) há uma estreita ligação entre as RS e o léxico de uma língua, devido ao fato de, ao tomarmos conhecimento do léxico de nossa língua e das diversas possibilidades de uso deste, sermos capazes de apoderarmos do modo como concebemos e reconstruímos o mundo e tudo que existe a nossa volta.

Nessa perspectiva, Harré (2001, p. 107) defende a ideia de que as palavras, as *lexias*, neste caso, devem ser entendidas como escora de representações. Para esse autor, “as representações sociais existem nas estruturas formais e sintáticas, das línguas faladas e escritas, tanto quanto na organização semântica de seus léxicos”.

Nota-se que Harré (2001) se baseia nas proposições teóricas de Moscovici (1978; 2003), quem já enfatizava os vínculos entre a linguagem e as representações, para estabelecer a ideia de que o arcabouço linguístico, mais precisamente o repertório lexical, configura-se como um meio concreto para as representações sociais. Segundo o filósofo e psicólogo britânico, “um conjunto de representações sociais está inserido num vocabulário aparentemente descritivo”. (HARRÉ, 2001, p. 115).

E para exemplificar esse vínculo tão íntimo entre as representações e o léxico de uma língua, Harré (2001) recorre ao vocabulário das “emoções”. De acordo com sua proposta, partindo do agrupamento de palavras que traduzem (ou expressam o que se entende por) “emoções”, é possível captar as representações transmitidas pelo léxico com relação a esse objeto (emoções). Isto significa que, segundo o autor, a análise do léxico de uma língua sobre as “emoções” nos permite depreender as representações que os sujeitos, falantes dessa língua, partilham sobre elas.

Sobre o assunto, assim nos diz o britânico: “se nos iniciamos nos léxicos das emoções de nossas línguas, ensinamos nossas maneiras de viver”, pois, “os léxicos das emoções são, num sentido forte, representações sociais”. (HARRÉ, 2001, p. 117). Dessa forma, de acordo com a proposta de Harré (2001), analisamos o agrupamento de *lexias*, tomado como *campo associativo*, sobre a língua espanhola, as quais foram evocadas pelas manifestações discursiva dos participantes da pesquisa, a fim de inferirmos mostras de representações destes sobre o objeto mencionado no decorrer destas páginas.

Nesse sentido, nos cabe traçar algumas considerações sobre a noção de *campo associativo*. Segundo Vilela (1979, p.48), “os campos associativos partem da relação de analogia ou contiguidade entre os significantes, entre os significados, ou entre os significados e os significantes, conjuntamente”. Nessa perspectiva, trata-se de uma “configuração de associações, de ordem vária, dum signo com outros signos da língua e em que interferem, normalmente, os fatores extralinguísticos”. (VILELA, 1979, p.48).

É possível atribuir a Ferdinand de Saussure (1857-1913) uma noção primária do que seria um *campo associativo*, sob a denominação de “relações associativas” ou “família associativa”. Em seu *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916, o linguista já observava que “os grupos [de signos, por assim dizer] formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum”, uma vez que, “a associação pode se fundar também apenas na analogia dos significados (ensino, instrução, aprendizagem, educação etc.)”. (SAUSSURE, 2007, p. 145).

Saussure (2007, p. 146), contrapondo relações sintagmáticas e relações associativas, já nos chamava a atenção para o fato de que

Enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. [...] Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida.

Como se pode perceber, já existia em Saussure uma clara ideia de que nem sempre os signos são agrupados com base em critérios exclusivamente linguísticos, como propõe, por exemplo, a noção de *campo lexical* e nem por traços distintivos mínimos de significação como propõe a teoria do *campo semântico*. Saussure (2007), pois, ao falar que as relações associativas também são realizadas por analogias de significados, nos dá margem para entender que os signos são agrupados sob a consideração de critérios semânticos e, portanto, num sentido restrito, por critérios extralinguísticos.

A propósito dos campos lexical e semântico, convém explicitar em que consistem. Percebe-se que há certa confusão terminológica na literatura quanto à definição desses campos em decorrência de, às vezes, serem tomados um pelo outro. Sintetizaremos aqui o que entendemos por *campo lexical*, *campo semântico* e *campo associativo*, respectivamente.

Por *campo lexical* compreendemos um conjunto de palavras cuja formação parte de um mesmo radical, ou seja, os signos, no campo lexical, estariam agrupados por compartilharem de uma mesma estrutura. Nesse sentido, a noção de campo lexical é sinônima

de “família de palavras”, a exemplo de *aprender, aprendizagem, aprendiz* etc. Como observa Lyons (1977), o conceito de *campo lexical* entendido dessa forma foi introduzido na década de 1930 por Trier (1894-1970) e Weisgerber (1899-1985).

Ao falarmos de *campo semântico*, nos referimos principalmente à proposta de Pottier (1978) que defendia, tal como se procede em Fonologia, por exemplo, a existência de traços distintivos mínimos de significação, os chamados *semas*, responsáveis pela composição semântica de um termo. Conforme essa teoria, teríamos, por ilustração, como um *campo semântico* aquele estruturado com base na esfera biossocial “vestuário”, sendo que o termo em destaque seria uma espécie de *arquilexema*, o lexema que encabeçaria e a partir do qual se estruturaria o *campo semântico*.

Como *lexemas*, ou seja, como termos “subordinados” a esse arquilexema, teríamos termos como “blusa”, “calça”, “meia” etc., por exemplo, sendo que estes seriam agrupados, por sua vez, mediante os semas, ou seja, por traços distintivos mínimos de significação do tipo “S1 – reveste a região superior do corpo”, “S2 - reveste a região inferior do corpo”, “S3 - possui botão”, e assim por diante.

Nessa perspectiva, o *campo semântico* de Pottier (1978) seria uma espécie de agrupamento constituído por unidades lexicais ou expressões lexicais, enfim por *lexias*, unidas semanticamente por traços comuns em torno de um conceito chave, o arquilexema. Já o *campo associativo* estaria mais relacionado à noção saussureana de relações associativas. Nesse sentido, os termos são ligados por fatores afetivos, sociais, culturais etc., enfim, eles estão associados ao domínio da experiência de cada indivíduo, variando, portanto, de locutor para locutor, e podendo parecer, dessa forma, completamente aleatório do ponto de vista linguístico, por isso a opção por *campo associativo* e pelas *lexias* quanto à investigação de mostras de representações.

Entretanto, essa associação pode parecer aleatória do ponto de vista linguístico, em termos estruturais ou formais, mas do ponto de vista semântico, pragmático e discursivo essa aleatoriedade parece não proceder, uma vez que, por exemplo, “se denominamos alguém de ‘lutador pela liberdade’, ‘rebelde’, ou ‘terrorista’ optamos por um léxico diferente que depende muito mais da opinião que temos sobre aquela pessoa, essa opinião depende de nossa posição ideológica e das atitudes que temos com relação ao grupo e às pessoas que pertencem ao mesmo”. (VAN DIJK, 2003, p. 39-40).

Por essa razão e pelas demais apresentadas ao longo dos parágrafos desta seção, reiteramos a importância de utilizarmos, em nossa pesquisa, o léxico como vetor para índices de representações sobre o espanhol/LE, mais especialmente, o *campo associativo geral* delineado a partir do agrupamento das lexias.

4 CESSA A PRUDÊNCIA ONDE FALTA A CIÊNCIA

4.1 Caracterização da pesquisa

Nosso trabalho se insere na linha de pesquisa LA, articulando-se com as proposições da TRS e Lexicologia. Quanto a sua natureza, trata-se de um estudo analítico-discursivo, interpretativo e de caráter interdisciplinar.

No que diz respeito ao objetivo, nossa pesquisa se classifica como explicativa, uma vez que analisamos como se constituem discursivamente as representações sobre o espanhol, compartilhadas por alunos de escolas públicas, e levantamos algumas possíveis implicações dessas no processo de aprendizagem desses alunos nessa língua.

Ao considerarmos nossa pesquisa como explicativa, subtemde-se que esta também é descritiva, pelo fato de identificarmos *lexias* que delineiam um *campo associativo geral* pelo qual se revelaram índices de representações do supracitado grupo em questão, sendo tal campo ponto fundamental em nossa pesquisa, já que foi a partir dele que estabelecemos a configuração das representações do objeto investigado.

Quanto à geração dos dados, este trabalho configura-se como uma pesquisa de campo e apresenta como método de abordagem o indutivo, uma vez que partimos de dados particulares (unidades linguísticas), no intuito de inferirmos mostras de RS vistas como gerais de um grupo (alunos de espanhol da rede pública estadual de ensino) representado por uma parcela de seus membros, por tais razões, caracterizamos o método de abordagem de nossa pesquisa como indutivo.

Em relação ao método de procedimento, nossa investigação também se alinha ao da pesquisa de campo, já que procedemos com a observação de fatos e fenômenos à geração de dados referentes a esses fatos/fenômenos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. (MARCONI; LAKATOS, 1996).

4.2 Etapas da pesquisa

No que concerne à **geração dos dados**, nossa pesquisa contou basicamente com três etapas, que posteriormente foram entrecruzadas. A primeira voltou-se para a identificação

e a seleção dos sujeitos da pesquisa, através da aplicação de um *questionário sondagem*, enquanto que a segunda e a terceira destinaram-se à obtenção dos dados necessários à investigação, por meio da aplicação e realização de *testes de associação livre de palavras* e de *entrevistas semiestruturadas em grupos focais*, respectivamente. Passemos ao detalhamento.

4.2.1 Dos questionários sondagem

Como dito, procedemos inicialmente com a seleção dos participantes de nossa pesquisa, ou seja, estudantes de espanhol, regularmente matriculados na rede pública cearense de ensino, os quais nos forneceram os dados necessários para realizarmos o estudo em questão. Para isso, foram aplicados 72 questionários sondagem (apêndice B), numa escola regular, localizada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, e mais 84 questionários em uma escola profissionalizante, padrão MEC, localizada também no mesmo município. Foram aplicados, portanto, um total de 156 questionários sondagem para traçarmos o perfil dos participantes e selecionarmos, então, 24 alunos desse montante.

Embora saibamos que nos trabalhos em RS se considere geralmente um número elevado de sujeitos, é possível realizar uma pesquisa com uma amostragem menor, se caracterizarmos o grupo social. Assim, a pesar de não lidarmos com um número relativamente grande de sujeitos, a quantidade de indivíduos foi suficiente, haja vista a constituição de um grupo coeso por duas razões: primeiro, porque consideramos um conjunto de indivíduos cujas características socialmente significativas eram semelhantes e, segundo, porque atenderam aos critérios estabelecidos para a configuração dos grupos focais, que detalharemos adiante.

A escolha pela região, especificamente da referida cidade, deveu-se por duas razões. Em primeiro lugar, referido município não se configura uma região turística no Ceará, um fator que, a nosso ver, poderia influenciar na construção das representações sobre a língua espanhola, devido ao contato que os moradores desse tipo de região, dentre eles alunos, têm com turistas estrangeiros, dos quais se encontram nativos em língua espanhola.

Em segundo lugar, o município é o maior centro industrial do Estado, um fator importante a ser considerado, já que metade dos entrevistados eram estudantes de uma escola profissionalizante. Assim, situam-se nesse contexto uma das escolas de realização das entrevistas e seus alunos participantes, levando-se em conta, pois, o “lócus” como um fator importante na construção de RS, já que as experiências que esse grupo social estabelece com

os objetos de representação se dão em face aos determinados contextos de exposição/contato (ou não) desses indivíduos com esses objetos. Nesse sentido, os 24 estudantes foram selecionados, de acordo com três critérios:

- 1) Modalidade de ensino (regular e profissionalizante);
- 2) Contato formal anterior ou paralelo com a língua ao Ensino Médio;
- 3) Não contato formal anterior ou paralelo com a língua ao Ensino Médio.

Desse modo, formamos quatro grupos de alunos, com seis integrantes cada, os quais constituíram, por conseguinte, quatro grupos focais assim dispostos:

- Grupo I: alunos da modalidade regular que tiveram (ou tinham) contato formal anterior ou paralelo com o espanhol em relação ao Ensino Médio;
- Grupo II: alunos da modalidade regular que não tiveram (ou não tinham) contato formal anterior ou paralelo com a língua espanhola em relação ao Ensino Médio;
- Grupo III: alunos da modalidade profissionalizante que tiveram (ou tinham) contato formal anterior ou paralelo com referida língua em relação ao Ensino Médio;
- Grupo IV: alunos da modalidade profissionalizante que não tiveram (ou não tinham) contato formal anterior ou paralelo com a língua em relação ao Ensino Médio.

Assim, a aplicação do questionário sondagem justificou-se pela necessidade de traçarmos o perfil dos participantes, identificando os critérios que poderiam interferir — ou não — na projeção final dos índices de representações sobre a língua espanhola, nos possibilitando, portanto, realizar a seleção e distribuição dos indivíduos de acordo com os grupos focais definidos anteriormente.

4.2.1.1 Da técnica de grupos focais

Segundo Gil (2008, p. 115), os grupos focais, normalmente, são constituídos por 6 a 12 participantes. Pela facilidade na operacionalização, quanto a um maior controle dos turnos de fala dos alunos durante as entrevistas, pelo tempo de execução da pesquisa e por

prezarmos pelo rigor da qualidade do trabalho, no que se refere, sobretudo, ao tratamento, à análise e à interpretação dos dados, optamos pelo número mínimo de participantes por grupo, o que explica o fato de nossa amostragem ser composta por 24 estudantes.

Para Oliveira e Werba (1998, p. 112), a técnica dos grupos focais tem sido um dos instrumentos mais usados e desenvolvidos na investigação das RS, uma vez que, segundo as autoras, “o ponto-chave destes grupos é o uso explícito d[a] interação para produzir dados e *insights* que seriam difíceis de conseguir fora desta situação”. Para Sá (1998, p.93), o interesse pela utilização da técnica de grupo focal para o campo das RS “reside no fato de que ela de certo modo simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana”.

Realizada essa primeira etapa, voltamos às escolas, em outro momento, e, estando os grupos focais já estabelecidos com ajuda do professor da disciplina, que levou em conta frequência, desempenho e comportamento, procedemos com a aplicação dos testes de associação livre de palavras a cada um dos integrantes dos grupos, a fim de que estes os pudessem responder individualmente.

4.2.2 Do teste de associação livre de palavras

O teste de associação livre de palavras (apêndice C) consiste em uma técnica amplamente utilizada nas pesquisas sobre RS e que permite obter dados através de expressões verbais (escritas ou orais) espontâneas, portanto, menos controladas e mais autênticas. Trata-se de uma técnica que permite aos entrevistados, a partir de um estímulo indutor, evocar respostas de conteúdos afetivos, cognitivo-avaliativos, ideológicos e, na nossa perspectiva, também representacionais.

O teste foi inicialmente desenvolvido no contexto da prática clínica, no intuito de atender à demanda das pesquisas em PS, área com a qual nossa pesquisa dialoga. Para sua realização, “pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir das *palavras indutoras* (estímulos), outras palavras (respostas) ou *palavras induzidas*”. (BARDIN, 2009, p.54). Em nossa pesquisa, o estímulo ou *termo indutor* foi obviamente “língua espanhola”. Em resposta, os participantes verbalizaram de forma escrita, neste caso, prontamente as quatro primeiras palavras ou expressões que lhes vieram à mente. Os termos evocados pelos informantes figuraram como os *termos induzidos*, assim denominados na terminologia das representações.

Nesse sentido, quanto ao tempo para a elaboração das respostas, quanto menor este for, maior será a validação dos resultados da pesquisa, o que implica dizer que não deve haver tempo suficiente para que os indivíduos manifestem frases longas ou conceitos intelectualmente mais elaborados. Sobre a técnica, diz Abric:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas. (ABRIC, 1994b, p.66)

Assim, o teste tem uma aplicação rápida e pode ser facilmente compreendido pelos participantes. Além disso, optamos por sua utilização pelo fato de as respostas dadas aos estímulos possibilitarem a expressão de universos semânticos de palavras que agrupam determinados grupos sociais, nesse caso aprendizes de espanhol da rede pública.

4.2.2.1 Do método de hierarquização de itens

O método de hierarquização de itens, bastante ligado às técnicas de livre associação ou evocação, como também são chamadas, foi proposto inicialmente por Abric (1994b) e se baseia no critério de importância hierárquica, como sugere o nome, e relativa estabelecida entre os elementos associados ao objeto de representação.

Em outras palavras, trata-se de um método em que se pede ao participante que este reescreva os termos induzidos, em nosso caso às lexias referentes ao termo indutor “língua espanhola”, por ele evocados, reorganizando-os hierarquicamente, considerando-se, assim, a relevância atribuída a esses termos na caracterização do objeto de representação.

Neste estudo, esse método foi utilizado para o processamento da delimitação de quatro campos associativos específicos relacionados à verificação de um dos pressupostos básicos de nossa investigação, o de que há RS sobre a língua espanhola, construídas e partilhadas por discentes do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, que podem depender da escola que frequentam e dos seguintes fatores: (1) a modalidade educacional (regular e profissionalizante) e o (2) contato ou não contato formal prévio ou paralelo com essa LE ao Ensino Médio. Mais detalhes sobre o tratamento e processamento dos dados serão apresentados posteriormente.

A hierarquização de itens se deu durante a etapa de aplicação dos testes de associação livre de palavras, logo após a evocação das lexias, já que se apresentava como um dos itens que compunham a estrutura do próprio instrumento aplicado. Concluída essa fase, passamos para a terceira etapa referente à geração dos dados do presente estudo.

4.2.3 Das entrevistas semiestruturadas aos grupos focais

Para realizarmos essa terceira etapa desta fase, por último, retornamos às escolas e executamos uma entrevista semiestruturada (apêndice D) aos grupos focais, em seções distintas, a fim de obtermos, posteriormente, por meio das respostas dos alunos, informações relevantes que pudessem contribuir para um maior entendimento dos fatores, aspectos, condições etc. relacionados às escolhas lexicais destes, evocadas nos testes de associação livre de palavras e, portanto, referentes aos índices de representações sobre o objeto E/LE, emergidos do *campo associativo geral* constituído a partir dessas lexias.

Nesse sentido, as entrevistas caracterizaram-se pela existência de um roteiro de perguntas, previamente preparado, que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento desta. Assim, como em qualquer entrevista semiestruturada, procurou-se que todos os participantes respondessem às mesmas questões, possibilitando, quando necessário, que seu desenvolvimento fosse se adaptando ao entendimento do entrevistado.

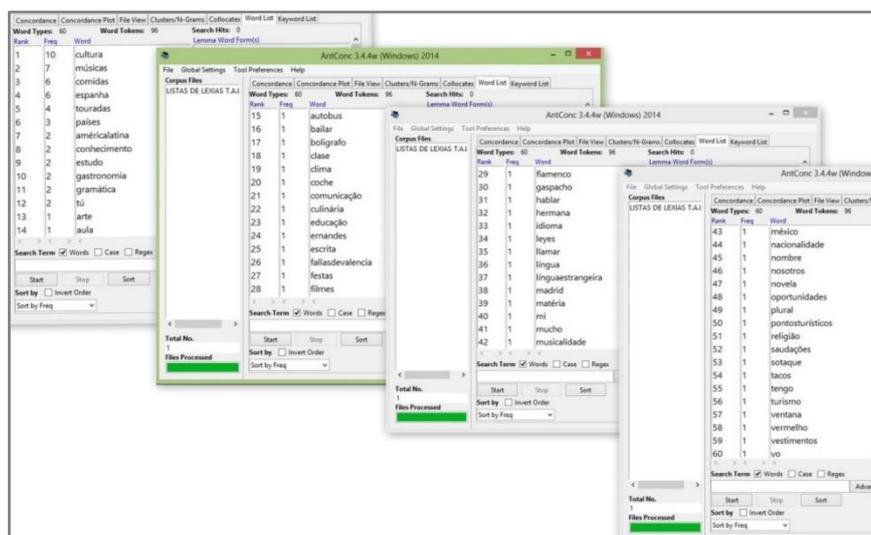
As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um aparelho gravador e foram realizadas com base na técnica conhecida como *grupo focal*, bastante comum, aliás, em pesquisas sobre RS. Cada entrevista teve duração de aproximadamente 60min, para que não atrapalhasse a rotina escolar dos alunos durante o procedimento e para que estas também não se tornassem cansativas para os participantes, o que poderia prejudicar o andamento da atividade e, conseqüentemente, a geração dos dados e a qualidade do *corpus*.

Além de proporcionar ao pesquisador um aprofundamento de sua compreensão acerca das respostas obtidas no teste de associação livre de palavras, a opção pela entrevista em grupo focal também reside no fato de que, a partir dessa técnica, é possível observar, em um período de tempo limitado, uma pluralidade de ideias a respeito do tema, evidenciando similaridades e diferenças nas opiniões e experiências, o que implica uma estratégia importante para nossa pesquisa, já que esta, de igual modo, reduziria os possíveis impactos decorrentes de nossa intervenção no fluxo cotidiano não apenas da escola, de um modo geral, mas também — e principalmente — dos alunos participantes.

4.3 Tratamento e processamento dos dados

Realizadas a aplicação dos testes de associação livre de palavras e as entrevistas semiestruturadas aos grupos focais, etapas relativas à geração dos dados, prosseguimos, primeiramente, com a digitação de todas as lexias evocadas nos testes em formato *t.x.t.* para que pudessem ser inseridos e processados pelo *software* AintConc⁵, um kit de ferramentas de análise de *corpus* para concordâncias e análise de texto disponível gratuitamente na Internet, gerando, dessa forma, uma *word list* com todas as lexias evocadas nos testes de associação livre de palavras.

Figura 1. Processamento da word list pelo software AintConc resultante da evocação lexical pelos alunos através dos testes de associação livre de palavras



Fonte: Autor.

Em seguida, foram agrupadas em dois grandes blocos as lexias que, através do método de hierarquização de itens, foram apontadas como as mais relevantes quanto à associação ao termo indutor “língua espanhola”, tendo sido reescritas, assim, no topo da hierarquização em espaço destinado a tal fim nos próprios testes. Feito isso, realizou-se, através do referido *software*, o processamento dessas lexias, agrupando no primeiro bloco aquelas hierarquizadas por alunos da modalidade regular que tiveram/tinham ou não, no momento da realização da pesquisa, contato prévio ou paralelo com o espanhol em relação ao

⁵ Versão 3.4.4 para o Windows. Disponível em <<http://www.laurenceanthony.net/software.html>>.

Ensino Médio, e, no segundo bloco, aquelas hierarquizadas por alunos da modalidade profissionalizante que se enquadravam nesse perfil.

Dessa forma, foi possível formular quatro campos associativos específicos no intuito de responder a um dos objetivos elencados pela pesquisa, o de verificar se aqueles fatores, descritos inúmeras vezes ao longo destas páginas, influenciariam as escolhas lexicais, a ponto de se tratar de (sub)grupos ou de índices de representações sociais total ou parcialmente divergentes entre si. Os resultados obtidos por esse processamento serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte, dedicado à análise dos dados.

Figura 2. Processamento de word list pelo software AintConc, considerando-se a hierarquização lexical feita pelos alunos nos testes de associação livre de palavras do ponto de vista da modalidade educacional

SSO			ASSO		
Concordance	Concordance Plot	File View	Concordance	Concordance Plot	File View
Word Types: 11			Word Types: 8		
Word Tokens:			Word Tokens:		
Rank	Freq	Word	Rank	Freq	Word
1	2	espanha	1	4	cultura
2	1	comidas	2	2	espanha
3	1	cultura	3	1	comidas
4	1	escrita	4	1	conhecimento
5	1	hablar	5	1	estudo
6	1	llamar	6	1	gramática
7	1	língua	7	1	países
8	1	madrid	8	1	sotaque
9	1	nombre			
10	1	países			
11	1	yo			

Fonte: Autor.

Figura 3. Processamento de word list pelo software AintConc, considerando-se a hierarquização lexical feita pelos alunos nos testes de associação livre de palavras do ponto de vista do contato ou não com a língua

ASSO			IVO II		
Concordance	Concordance Plot	File View	Concordance	Concordance Plot	File View
Word Types: 9			Word Types: 8		
Word Tokens:			Word Tokens:		
Rank	Freq	Word	Rank	Freq	Word
1	2	comidas	1	3	cultura
2	2	cultura	2	2	espanha
3	2	espanha	3	2	países
4	1	conhecimento	4	1	escrita
5	1	gramática	5	1	estudo
6	1	hablar	6	1	língua
7	1	llamar	7	1	nombre
8	1	madrid	8	1	yo
9	1	sotaque			

Fonte: Autor.

Concluída essa etapa, retornamos à *word list*, a fim de verificarmos as lexias mais frequentes com as quais delimitou-se o **campo associativo geral**, o qual figurou-se linguisticamente como índice das RS sobre a língua espanhola pelo grupo social “estudantes da rede pública estadual de ensino”. A partir dessa rede semântica, foi possível chegar ao que seria o *núcleo central* dessas RS, convertendo-se em um dos pontos principais de nossa análise e discussões, cujos resultados também serão expostos no capítulo posterior.

Para tanto, considerou-se as 10 lexias mais recorrentes dentre as 96 evocadas. Entretanto, para tal feito, algumas ressalvas tiveram de ser feitas no tocante ao tratamento e processamento desses dados. A primeira delas diz respeito ao fato de que palavras cuja incidência maior encontrava-se flexionada no plural foram processadas apenas no plural, como no caso de “comida” e “música”, por exemplo. Assim, foram processadas sob a forma de “comidas” e “músicas”, respectivamente.

Ainda no tocante à flexão, o mesmo ocorreu com os verbos, isto é, aqueles evocados flexionadamente foram tratados e processados no infinitivo, uma vez que, no que concerne a medidas de ocorrência, o *software* reconhece como palavras diferentes formas que se apresentem flexionadas (gênero e número, no caso dos nomes, e em /modo/tempo/pessoa/número no caso da categoria verbal). Do contrário, o registro ultrapassaria o total de 96 lexias evocadas pelos testes, dada a proporção de quatro lexias para cada 24 estudantes. Esse ajuste marca-se pela presença de um asterisco junto à lexia.

Levando-se também em consideração esse critério matemático, e as limitações do *software*, palavras compostas, hifenizadas ou não, foram digitadas e processadas unicamente, assim, lexias como “América Latina” e “Falhas de Valência”, por exemplos, foram inseridas sob a forma de “americalatina” e “fallasdevalencia”, respectivamente. Outro ponto que mereceu ressalva, observando também esse critério, diz respeito às lexias sinônimas, as quais foram rotuladas também sob o critério da maior incidência. Dessa forma, palavras como “comidas”, “gastronomia” e “culinária”, por exemplo, foram processadas como “comidas” apenas. Diante de todas essas ponderações, chegou-se às seguintes lexias mais frequentes:

Figura 4. Processamento da identificação das lexias mais frequentes pelo software AintConc dentre todas evocadas através dos testes de associação livre de palavras



Rank	Freq	Word
1	10	cultura
2	9	comidas
3	7	músicas
4	6	espanha
5	4	touradas
6	3	países
7	2	américalatina
8	2	conhecimento
9	2	estudo
10	2	gramática
11	2	tú

Fonte: Autor.

Na sequência, prosseguimos com a transcrição das entrevistas com auxílio de um segundo *software*, chamado Transcribe, o que nos permitiu ouvir e digitar os textos numa mesma aba, simplificando a tarefa. Para efeito de tratamento, processamento e análise dos dados, consideramos apenas as respostas obtidas na terceira etapa do roteiro, por se tratar da entrevista propriamente dita. Assim, nessa etapa, as respostas dos entrevistados foram transcritas de modo a desconsiderar marcas de oralidade e os parâmetros de transcrição aos moldes da Fonologia.

Figura 5. Transcrição das entrevistas com o auxílio do software Transcribe



Arquivo Editar Ver Reconhecedor

05. Para você, o que significa aprender espanhol?

ALUNO 5: Aprender espanhol, para mim, significa conseguir se comunicar com alguém em espanhol. É também sair na frente no mercado de trabalho. Hoje em dia é importante você ter um emprego bom, ganhar bem e não ficar dependendo dos pais...

ALUNO 2: Para mim, aprender espanhol é aprender a falar o espanhol. Porque, no meu caso, tenho que aprender por obrigação, porque eu não gosto. Não gosto nem de espanhol, nem de inglês. Mas como eu penso em estudar Direito, mesmo não tendo interesse de aprender outra língua, mas eu vou ser obrigada a aprender.

ALUNO 1: No meu caso, significa aprender uma língua nova... |

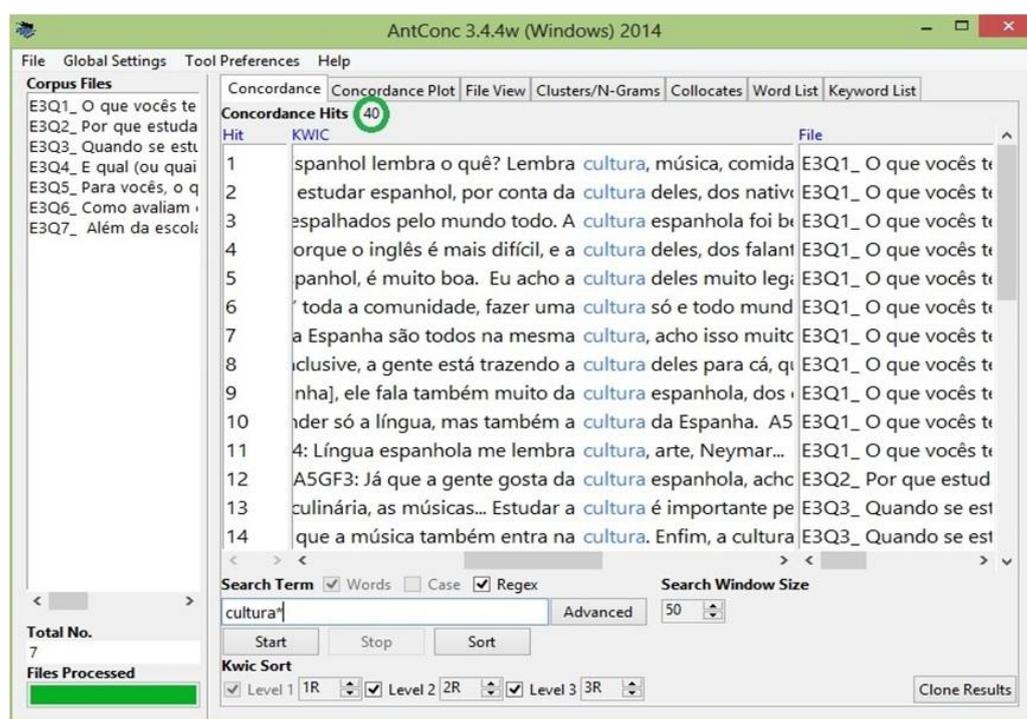
Taxa do Projeto (Hz): 16000 Início da Seleção: 00 h 08 m 51 s Fim 00 h 08 m 51 s Tamanho Posição do Áudio: 00 h 00 m 00 s

Actual Rate: 16000

Fonte: Autor.

Assim como procedemos com as lexias evocadas nos testes de associação livre de palavras, convertemos, em seguida, todo o texto transcrito em formato *t.x.t.*, organizando-os em pastas de acordo com as perguntas da terceira etapa do roteiro da entrevista, para que também pudesse ser inserido e processado pelo primeiro *software*. Em posse desse material, prosseguimos com a localização, nos discursos gerados pelas entrevistas, das lexias mais recorrentes (fig. 5), a partir da digitalização destas no referido *software*, a fim de entendermos o contexto discursivo em que aparecem, promovendo, assim, uma pré-análise.

Figura 6. Processamento da localização das lexias constituintes do campo associativo geral em relação ao contexto discursivo das entrevistas pelo software AintConc



Fonte: Autor.

Por fim, realizou-se uma segunda análise de todo o texto gerado pelas entrevistas integralmente, articulando-o com o campo associativo geral, no intuito de obtermos uma compreensão e uma discussão mais profunda dos indicadores (possíveis fatores, fenômenos, circunstâncias etc.) que engendram, alicerçam, explicam ou orientam os índices de representações sobre a língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino, objeto de nossa pesquisa. Passemos, portanto, para a análise.

5 “DEIXA QUE DIGAM, QUE PENSEM, QUE FALEM”

Com base no que foi exposto no capítulo anterior, em um primeiro momento, verificamos se os fatores modalidade de ensino, no caso, regular e profissionalizante, ou contato (ou não) formal prévio ou paralelo ao Ensino Médio desses alunos com o espanhol poderiam exercer influência sobre as escolhas lexicais destes, a ponto de termos lexias total ou parcialmente divergentes, quanto à associação de palavras, o que indicaria tratar-se de índices de representações totalmente discordantes.

Dessa forma, para testarmos esse pressuposto, recorreremos aos testes de associação livre de palavras para agruparmos em dois grandes blocos as lexicais rescritas pelos sujeitos através do método de hierarquização de itens, considerando, portanto, apenas as lexicas que ocuparam o topo da hierarquização.

Tabela 3. Organização do 1º bloco de lexias, a partir das evocações dos grupos focais I e II

GRUPO FOCAL	LEXIAS EVOCADAS	LISTA DE LEXIAIS QUE OCUPARAM O TOPO DA HIERARQUIZAÇÃO
GRUPO FOCAL I	LLAMAR*, HERMANA, TÚ, MI, AUTOBUS, LEYES, HABLAR, BOLÍGRAFO, AMÉRICA LATINA, TURISMO, CULTURA, ESTUDO, AULA, MÚSICAS, NOVELA, COMIDAS, IDIOMA, CULTURA, ESPANHA, NACIONALIDADE, MADRID, GASPACHO, ESPANHA, FLAMENCO.	LLAMAR*
		HABLAR
		CULTURA
		COMIDAS
		ESPANHA
		MADRID
GRUPO FOCAL II	YO, TENGO, TÚ, NOSOTROS, PAÍSES, MÚSICAS, FILMES, SAUDAÇÕES, CULTURA, ESCRITA, MUSICALIDADE, GASTRONOMIA, BAILAR*, MÉXICO, TACOS, ESPANHA, NOMBRE, CLASE, COCHE, VENTANA, CONHECIMENTO, CULTURA, LÍNGUA, AMÉRICA LATINA.	PAÍSES
		ESCRITA
		ESPANHA
		NOMBRE
		LÍNGUA
		YO

Fonte: Autor.

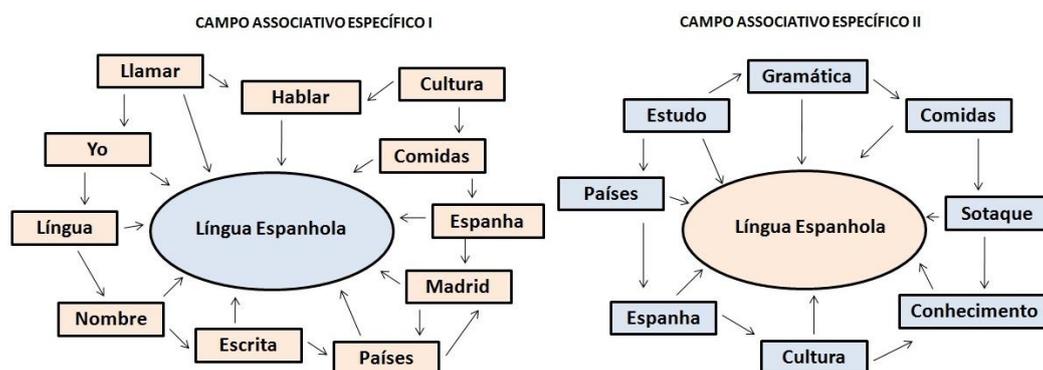
Tabela 4. Organização do 2º bloco de lexias, a partir das evocações dos grupos focais III e IV

GRUPO FOCAL	LEXIAS EVOCADAS	LISTA DE LEXIAIS QUE OCUPARAM O TOPO DA HIERARQUIZAÇÃO
GRUPO FOCAL III	GRAMÁTICA, COMIDAS, PONTOS TURÍSTICOS, VESTIMENTOS, MUCHO, MÚSICAS, ERNANDES, COMIDAS, TOURADAS, COMIDAS, VERMELHO, SOTAQUE, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO, CULTURA, OPORTUNIDADES, CULTURA, TOURADAS, MÚSICAS, GASTRONOMIA, ESPANHA, MATÉRIA, TOURADAS, CULINÁRIA.	GRAMÁTICA
		COMIDAS
		SOTAQUE
		CONHECIMENTO
		CULTURA
GRUPO FOCAL IV	CULTURA, RELIGIÃO, CLIMA, FESTAS, LÍNGUA ESTRANGEIRA, ESTUDO, COMIDAS, FALLAS DE VALENCIA, ESPANHA, MÚSICAS, PLURAL, TOURADAS, PAÍSES, GRAMÁTICA, CULTURA, COMIDAS, CULTURA, ESPANHA, MÚSICAS, COMUNICAÇÃO, CULTURA, ARTE, PAÍSES, MÚSICA.	CULTURA
		CULTURA
		PAÍSES
		ESPANHA
		CULTURA
		ESTUDO

Fonte: Autor.

A partir daí, delimitamos quatro campos associativos específicos para cada um dos fatores elencados, quais sejam, (1) a modalidade educacional (regular e profissionalizante) e o (2) contato e não contato formal prévio ou paralelo ao Ensino Médio com a língua. Nos dois primeiros, agrupamos as lexias hierarquizadas, do ponto de vista da **modalidade educacional**, sendo o campo I formulado pelas lexias evocadas por alunos da modalidade regular e o campo II por aquelas evocadas por alunos da profissionalizante. Esses dois campos associativos específicos, portanto, correspondem exatamente às lexias da última coluna, à direita, de cada uma das tabelas anteriormente apresentadas.

Figura 7. Esquema imagético relativo aos campos associativos específicos do ponto de vista da modalidade educacional



Fonte: Autor.

Ao fazermos uma análise superficial desses dois campos, nessa “primeira prova”, observaremos que há lexias que aparecem em ambos os campos associativos específicos, como é o caso de “cultura”, “comidas”, “Espanha” e “países”, o que aponta para a existência preliminar de um consenso quanto à relevância dessas lexias na caracterização da língua espanhola por parte desses alunos.

Além disso, ainda considerando os dois campos conjuntamente, nota-se que há uma relação entre as lexias “língua”, “escrita” e “hablar”, do primeiro campo, com as lexias “gramática” e “sotaque” do segundo campo, no que se refere a aspectos linguísticos, de um modo geral. Assim, temos, como lexias apontadas como mais relevantes na caracterização do espanhol, as duas modalidades nas quais se manifestam a maioria das línguas orais, quais sejam, a escrita e a falada.

De um lado, salienta-se uma caracterização do objeto a partir de sua própria natureza mais elementar e que se vincula a sua “concretização” no mundo, a escrita e a fala, do outro, dois aspectos que reforçam essa caracterização e que se relacionam a essas duas modalidades, como é o caso das lexias “gramática” e “sotaque”. Se “gramática” for encarada sob a perspectiva das regras normativas, temos então uma remissão às duas modalidades anteriormente mencionadas, tanto à “escrita”, quanto ao “falar/hablar”, ainda que se associe mais — ou se exija mais comumente — a obediência a essas regras normativas no uso da modalidade escrita. Quanto à lexia sotaque, fica evidente que está mais associada ao “falar” — ou “hablar”, tal como aparece no campo —, já que remete ao aspecto sonoro, ou seja, à parte oral da língua.

Continuando com essa “primeira prova”, feita à luz de um exame menos minucioso, convenhamos, nota-se, porém, que as outras lexias se relacionam de certo modo, mesmo que pareça que é neste ponto onde se residiria alguma divergência entre elas. Vejamos, pois, que as lexias “llamar”, “yo”, “nombre” não só pertencem ao Léxico da língua espanhola, como foram evocadas no próprio espanhol, fazendo uma clara referência ao aspecto metalinguístico, que é certamente contemplado pelo “estudo” que fazem da língua e que, conseqüentemente, é de “conhecimento” desses alunos. Assim, se estabelece a relação entre aqueles termos do primeiro campo e esses dois últimos destacados, do segundo campo, respectivamente.

Diante dessa “primeira prova”, que já sinaliza certa refutação quanto a um dos nossos pressupostos, cruzamos novamente os dados da hierarquização, agora do ponto de vista do contato e não contato anterior ou paralelo ao Ensino Médio com a língua, a fim de prosseguirmos com uma “segunda prova” nisso que se assemelha a um “teste de variáveis”, que neste caso trata-se de fatores, já descritos. Ressalva-se, antes de dar continuidade, que, no cruzamento das lexias hierarquizadas para a formação e análise de campos associativos específicos, embora se tente privilegiar um dos fatores, o outro estará embutido, visto que não são totalmente independentes entre si.

Considerando-se, recorrendo à linguagem matemática novamente, que X corresponda ao fator (1) modalidade, temos X^1 representando a regular e X^2 a profissionalizante, ao passo que Y corresponda ao fator (2) contato prévio ou paralelo, a partir do qual Y^1 remita à presença desse contato e Y^2 remita à sua ausência. Então, para um aluno A, temos as seguintes “equações”: Ax^1y^1 , Ax^2y^2 , Ax^1y^2 e Ax^2y^1 , ou seja, os fatores aqui elencados são, na verdade, interdependentes. Esclarecido esse fato, passemos adiante.

Então, do ponto de vista do **contato ou não contato formal prévio ou paralelo ao Ensino Médio com a língua**, formulamos mais dois campos associativos específicos, agrupando no campo III as lexias que ocuparam o topo da hierarquização evocadas por alunos que tiveram contato formal anterior ou paralelo ao Ensino Médio com o espanhol e no campo IV aquelas advindas dos que não se adequavam a esse perfil. Assim, obtemos o seguinte esquema imagético relativo a esses campos:

Figura 8. Esquema imagético relativo aos campos associativos específicos do ponto de vista do contato e não contato



Fonte: Autor.

Ao delimitarmos esses outros dois campos associativos específicos, verificamos que tais escolhas lexicais não divergem totalmente entre si, pois, embora se tratando de alunos pertencentes a escolas diferentes, de modalidades educacionais diferentes e de terem ou não contato formal prévio ou paralelo com a língua espanhola em relação ao Ensino Médio, há lexias que continuam a aparecer em ambos os campos associativos, como é o caso de “cultura” e “Espanha”, dando indícios preliminares da negação de um dos nossos pressupostos iniciais, a de que essas “variantes” poderiam exercer influência nas escolhas lexicais dos alunos a ponto de figurarem quatro grupos totalmente divergentes.

Ao prosseguirmos, desta vez, com uma análise mais minuciosa veremos que se mantém uma relação entre as demais lexias na composição desses dois campos. Nesse sentido, se equiparmos a lexia “conhecimento”, presente no terceiro campo, com a lexia “estudo” presente no quarto, veremos que uma está interligada a outra, como em uma relação de causa-consequência, pois uma das formas de se adquirir conhecimento é através do estudo.

Ao agruparmos as lexias “gramática” e “sotaque”, do terceiro campo, com a lexia “língua” do quarto campo, temos implicitamente uma compreensão clara por parte desses alunos de sistema linguístico, organizado em torno de regras, se pensarmos do ponto de vista chomskyano, ou até mesmo normativo, e de um componente fonético-fonológico, se pensarmos que a lexia “sotaque” está sendo associada, genericamente, ao modo de pronunciar a língua, ou seja, ao seu aspecto suprasegmental.

Atentando-nos, ainda, às lexias “hablar”, presente no terceiro campo, e “escrita”, presente no quarto campo, percebemos uma alusão ao enfoque comunicativo, em que “falar” e “escrever” são duas das quatro habilidades básicas da competência comunicativa em língua estrangeira, embora entendamos que o ensino de LE moderna na educação básica pública esteja mais voltado para uma perspectiva instrumental dessa língua do que comunicativa. Isso deve ser devido pela complexidade e dificuldades que envolvem nossas escolas públicas, como falta de equipamentos necessários para o trabalho com essa perspectiva, número elevado de alunos por sala de aula, capacitação adequada para os professores, entre outras coisas.

Segundo Richards (2006, p.19), essa “competência comunicativa é vista como o domínio das funções necessárias para a comunicação, englobando um vasto leque de situações”. Para alcançá-la, porém, é importante que o aluno desenvolva e detenha certo domínio de habilidades específicas para que o uso da língua-alvo seja apropriado a diversos contextos, ou seja, tendo como base as situações, os indivíduos, os papéis desempenhados por

estes e, inclusive, suas intenções. Conforme Cassany, Luna e Sanz (2007, p.88), *ler, escrever, ouvir e falar* seriam as quatro habilidades básicas que o usuário de uma língua, seja materna ou estrangeira, deve dominar para poder se comunicar com eficiência em todas as situações comunicativas possíveis.

Michael Canale (1995), a partir de Hymes (1995), em seu artigo intitulado *Da competência comunicativa à pedagogia comunicativa da linguagem* apresenta uma subdivisão da competência comunicativa que passa agora a ser entendida como o resultante da integração de quatro subcompetências: a **gramatical**; que consiste no próprio código linguístico, a **sociolinguística**; que contempla a adequação da língua aos vários contextos comunicativos, a **discursiva**, que se refere à construção de textos (escritos e orais) de forma coerente e a **estratégica**, que abrange as estratégias utilizadas para compensar as limitações no processo de comunicação na língua.

Nossa insistência em relação ao enfoque comunicativo se explica em razão de acreditarmos que este deveria ser, de fato, o foco do ensino e da aprendizagem de LE moderna na educação básica, pública ou privada, por entendermos que é direito do cidadão aprender e dominar uma LE, em todos seus aspectos, na escola e, portanto, dever do Estado assegurar a efetivação desse direito, embora saibamos que seria necessário uma reformulação profunda na estrutura e no sistema educacional brasileiro para que essa perspectiva fosse privilegiada em nossas escolas, sobretudo, públicas.

Voltando aos dados, nota-se que as lexias “llamar”, do terceiro campo, “nombre” e “yo”, do quarto campo, não estão em total desacordo, pois, sendo os três termos específicos, estando estes na própria língua espanhola, nota-se que a associação subjacente a essas escolhas lexicais aponta para o próprio aspecto lexical, isto é, para o componente vocabular da língua. Desse modo, evidencia-se, mais uma vez, uma compreensão de espanhol como um sistema linguístico compartimentado em blocos: sotaque (fonética-fonologia), gramática (regras) e vocabulário (palavras), que se deve conhecê-los, através do seu estudo, para alcançar uma efetiva comunicação nessa língua, seja pela fala ou pela escrita.

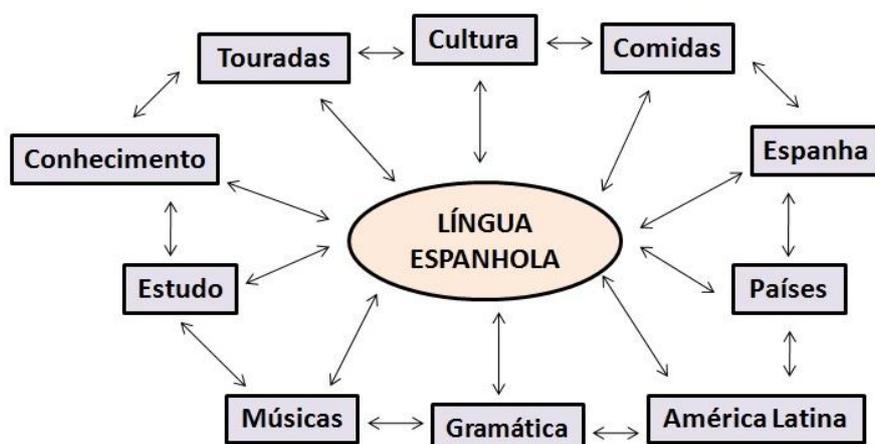
Por fim, outras lexias que entram em associação ao relacionarmos esses dois campos são “Espanha” e “Madrid”, no terceiro campo, e “países” no quarto campo, as quais expressam noção de lugar, o que se subentende que, para esses alunos, é clara, e óbvia, a vinculação da língua espanhola, como qualquer outra natural, a uma comunidade de falantes geograficamente situados.

Acreditamos que essa visão sistêmica e estrutural da língua espanhola esteja ligada provavelmente a um modelo ou perspectiva de ensino e aprendizagem de língua materna (português) à qual esses estudantes devem estar expostos ou com a qual eles têm familiaridade, transferindo essa percepção também para o espanhol. Quanto à identificação dessa LE com a Espanha, especificamente, apostamos que essa associação se deva a questões históricas que ligam esse país europeu à origem da língua.

Portanto, negou-se um de nossos pressupostos iniciais, o de que os índices de representações poderiam depender dos seguintes fatores: o contato (ou não) formal prévio ou paralelo com a língua e a modalidade educacional, no caso, regular e profissionalizante. A negação desse pressuposto, porém, em nada invalida nossa pesquisa, ao contrário, viabiliza a possibilidade de tratarmos sobre índices de representações partilhadas pelo grupo social “alunos da rede pública estadual de ensino” sobre a língua espanhola, já que termos diretamente ligados ao âmbito profissional, como “trabalho”, “emprego”, “currículo” etc. não foram evocados, como se poderia imaginar a princípio, em relação aos estudantes da escola profissionalizante, por exemplo.

Diante disso, delimitamos um **campo associativo geral** ligado ao grupo social “estudantes da rede pública estadual de ensino”, a partir das lexias mais recorrentes nos testes, como vimos no capítulo anterior. A partir daí, nos foi possível projetar também o seguinte esquema imagético para esse campo associativo geral, do qual evidenciaríamos os índices de representações sobre a língua espanhola partilhada por esse grupo:

Figura 9. Esquema imagético relativo ao do campo associativo geral



Começamos nossa análise pela lexia “cultura”. Nos testes, a lexia “cultura” teve um índice de 10 ocorrências, e nos discursos do grupo, em formato de respostas às perguntas da entrevista semiestruturada, ela aparece 40 vezes, o que nos leva a crer que o aspecto cultural é bastante difundido nas aulas de língua espanhola. Ao apontarem essa lexia em associação à língua espanhola, se evidencia que há um entendimento por parte desses alunos de que língua e cultura são, de fato, elementos indissociáveis, o que nos faz acreditar que a aprendizagem destes não se restringe meramente ao aspecto gramatical, no sentido tradicional.

O grupo evocou o termo cultura em seus discursos ao pedirmos que falassem livremente sobre a língua espanhola. Dessa forma, para esses alunos falar sobre língua espanhola equivale a falar sobre a cultura espanhola e vice-versa, como fica bastante evidente na fala de **A1GF3**, por exemplo:

Com relação à língua espanhola, além de ela ser útil, eu acho muito bom estudar espanhol, por conta da cultura deles, dos nativos dessa língua dos vários países que a falam. O espanhol é uma língua muito útil... A gente vai precisar dela, em algum momento, para exercer determinadas profissões, por exemplo, para conseguir certos empregos. Então, é bem interessante estudar espanhol, porque você aprende coisas de outros lugares que você nunca tinha visto.

A cultura também é encarada pelo próprio aluno como um meio facilitador de sua aprendizagem na língua, como evidencia **A1GF3** ao afirmar que “aprend[e] mais com a cultura deles (falantes de espanhol), porque é tão legal a dança, a culinária, tudo que for relativo à cultura...”. Entretanto, através da fala desse(a) aluno(a) e de tantos outros, nota-se que essa representação de língua como cultura está ancorada em uma visão limitada de cultura, bastante comum e difundida, aliás, em muitos livros didáticos e por muitos professores de espanhol também.

Nesse sentido, tem-se uma percepção que determina apenas certos seguimentos e manifestações artístico-sociais como representativos da cultura de um povo, a exemplo da música, dança, gastronomia, entre outros. Dessa forma, a fala de **A2GF4**, por exemplo, corrobora essa conjectura: “Para mim, o aspecto mais importante é a cultura deles [nativos], o que eu achei mais legal foram as Falhas de Valência, uma festa. Lá [Espanha], eu acho que deve ser “muito massa”, enfim, a cultura deles é o aspecto que nos interessa mais”.

Tal conjectura também se confirma se analisarmos bem a configuração do campo associativo. Nota-se que logo abaixo da lexia “cultura” aparecem outras relacionadas a esse macrocampo, quais sejam, “comidas”, entendida aqui por gastronomia, “músicas” e “touradas”. Tanto o aspecto gastronômico, quanto as touradas apontam para uma

representação de língua espanhola muito atrelada ainda à Espanha, já que as touradas, embora existam também em outros países como o México, por exemplo, são manifestações culturais comumente associadas à Espanha, sendo bastante conhecidas no mundo, devido principalmente às discussões polêmicas, algumas favoráveis, outras desfavoráveis, em torno de suas realizações principalmente neste país europeu.

Essas discussões, que surgem em um *universo reificado*, dos órgãos de proteção aos animais, das entidades ligadas a questões culturais, dos movimentos sociais institucionalizados, dos gabinetes do Governo etc., e penetram, via discurso, obviamente, e acabam fazendo parte de um *universo consensual*, pelo qual se estabelece uma relação implicativa entre Espanha e touradas, embora haja no Distrito Federal do México uma arena monumental dedicada a tais manifestações, que também ocorrem no Peru. Entretanto, ao aparecer de forma mais intensa associada ao país europeu, o aluno, por estar inserido mais nesse segundo universo, o consensual, acaba absorvendo esse tipo de representação ao entrar em contato com determinadas práticas do professor, por exemplo, ao entrar em contato com determinados materiais didáticos, com a mídia etc.

Dessa forma, se o grupo compartilha a representação “língua é cultura espanhola” é relativamente compreensível e, diríamos, até esperado, que a lexia “touradas” fosse evocada em algum momento e compusesse de algum modo o campo associativo geral, embora, não tenha sido mencionada nos discursos do grupo na ocasião das respostas dadas às perguntas da entrevista feita em grupos focais.

Quanto ao aspecto gastronômico, este também corrobora a representação compartilhada pelos alunos de que “língua espanhola é cultura espanhola”, ao considerarmos lexias que compõem o sistema periférico das representações sobre a língua espanhola, a exemplo de “gaspacho”, evocada em um dos *testes de associação livre de palavras* por um dos participantes que integram o primeiro grupo focal (tabela 3), sendo esta a designação de uma comida típica do Sul da Espanha.

Talvez, o que motiva essa representação sobre língua espanhola como cultura, seja o fato do grupo destacar o aspecto cultural como o mais relevante ou o mais interessante quando se estuda espanhol. Para esses sujeitos, em uma possível imersão em um país hispanofalante, dispor desse conhecimento é fundamental para que o contato entre o indivíduo estrangeiro e o nativo seja bem sucedido. Assim, nos diz **A2GF2**:

Não é bem a gramática... Para mim, o mais interessante é o estudo da cultura de cada país que fala espanhol, porque não adianta a pessoa, por exemplo, fazer um intercâmbio, chegar lá e não saber nada da cultura deles, não saber nada do país, seria meio que uma falta de respeito com relação a isso.

É importante que o ensino e a aprendizagem de LE contemplem esses seguimentos como aspectos culturais relacionados à língua estudada, mas não apenas estes, não fazer deles a fiel e a única representação de determinada cultura, por ser apenas uma parte dessa cultura. No componente cultural envolvem-se também questões relacionadas à maneira de se expressar na língua, comportamento do falante diante de determinadas situações comunicativas, protocolos discursivos articulados nas interações, orientadas pelas relações de formalidade ou informalidade entre os usuários da língua, entre outros aspectos. Enfim, o aluno, e cabe principalmente ao professor executar essa tarefa, deve ter uma visão holística da cultura relacionada à língua estudada, porém, sem demarcar fronteiras e territórios.

Santos Gargallo (1999, p.36), por exemplo, afirma que “o processo de aprendizagem de uma nova língua implica imprescindivelmente conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura na que essa língua exerce como vínculo de comunicação”. Essa subcompetência sociocultural, portanto, refere-se ao conhecimento ligado aos hábitos, aos saberes, ao comportamento, às crenças etc. dos membros dessa cultura, sendo que tal conhecimento é organizado e estruturado em torno do discurso.

Sobre a questão cultural, os PCNEM (2000, p. 30) afirmam que a aprendizagem de LE articulada com outros conhecimentos passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Acrescentam, ainda, que

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Voltando aos dados, percebe-se que esse grupo tem a consciência da importância que o estudo do aspecto cultural tem em contexto de aprendizagem de LE, levando em conta a conjuntura atual do mundo contemporâneo, como podemos perceber na fala de **A5GF3**:

Já que a gente gosta da cultura espanhola, acho que nada melhor do que a gente aprender o espanhol. O mundo, hoje em dia, está cada vez mais globalizado, a gente não pode mais ter essa mentalidade de “não, eu vou falar só português mesmo porque eu vivo aqui no Brasil e ponto final”. Hoje em dia, não há mais isso, as coisas estão crescendo e o mundo está diminuindo, então, não só espanhol, mas qualquer tipo de língua estrangeira é bem vinda.

Ainda sobre essa representação “língua espanhola é cultura”, a lexia “música” nos chama atenção por sua recorrência, tanto nos testes, pois foi evocada sete vezes, quanto nos discursos, em forma de respostas à entrevista semiestruturada, sendo mencionada 21 vezes. E, assim como acontece com as lexias “comida” e “touradas”, “música” está atrelada à representação que esses estudantes compartilham sobre a macrocultura, por assim dizer, relacionada à língua estudada, como se especificassem, e de fato o fazem, o que entendem por cultura.

À luz dessa perspectiva, a música, fazendo parte do elemento cultural, conseqüentemente, acaba sendo apontada por esses alunos como um dos aspectos mais relevantes ou que lhes interessam mais quando se estuda espanhol, talvez pelo caráter dinâmico e lúdico que envolve esse recurso em uma aula de LE.

Por ser a música uma das manifestações artísticas mais expressivas e inteligíveis da macrocultura de um povo estrangeiro, nesse caso, vem se tornando um elemento cada vez mais frequente nas salas de aula, principalmente, nas aulas de LE, uma vez que, através de suas letras e melodias manifestam-se a língua, base de toda forma de comunicação, e construção do conhecimento, e a própria cultura, dissolvida e difundida no modo de conceber e vivenciar o mundo por parte daquela população.

Desse modo, além dessa questão puramente cultural, a música é vista, pelo grupo, como uma das formas acessíveis e prazerosas de manter contato com a língua espanhola fora do cotidiano escolar, como podemos perceber pela fala de **A5GF1**, por exemplo:

Fora da escola, eu entro em contato com o espanhol através de novelas, músicas, jornais... Também tenho contato com alguns turistas, porque, às vezes, vou à praia e quando vejo que há turistas nativos em espanhol sempre procuro dialogar com eles... É bastante interessante, porque há coisas que eu consigo entender, outras eu aprendo lá na hora.

Salienta-se o papel do professor nesse processo, o de facilitar e instigar seus alunos a buscarem alternativas “extraclases” para enriquecer e, conseqüentemente, aprimorar a aprendizagem desses estudantes na língua estrangeira, como destaca **A2GF2** ao falar sobre como se dá seu contato com a língua espanhola fora da escola:

Bom, no meu caso, meu contato com o espanhol, fora da escola, se dá por meio de músicas e filmes também. O professor nos dá dicas de músicas para que a gente possa escutar em casa. Há músicas até da época da minha mãe, dos anos 60, em espanhol, que são bastante interessantes...

Sobre o assunto, as REM-Seduc/CE lembram que o uso da música ajuda o aluno a reter informações nas aulas de LE e que esse recurso, por apresentar uma linguagem informal, favorece a aquisição de aspectos linguísticos e o aprendizado de estruturas gramaticais, ajudando também, na automatização e no desenvolvimento da fluência dessa língua. (CEARÁ, 2008, p.40-41).

Nesse sentido, o trabalho com a música nas aulas de LE não apenas possibilita o aprendizado do aluno nessa LE, por meio da apreensão de aspectos linguísticos, como pronúncia, vocabulário, compreensão textual etc., e cultural, como o conhecimento sobre bandas, cantores, estilos etc., como também fomenta o interesse do aluno em aprender aquela língua, facilitando, portanto, sua aprendizagem.

Atenta-se também, nesse sentido, para o papel das mídias no processo de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente, estrangeiras. O aluno contemporâneo tem um leque enorme de possibilidades e de recursos atrativos a sua disposição e este percebe o quanto esse material pode ser um grande aliado quando se trata de sua aprendizagem na língua estrangeira, como afirma o grupo investigado. Assim, além de apontar a música como uma grande aliada no que concerne sua aprendizagem no espanhol, destaca outras mídias como tal. Dessa forma, o professor precisa não só estar atento a isso, como também incorporar a multimodalidade em suas aulas, preparando o aluno para se integrar aos múltiplos letramentos. Assim, nos diz **A4GF3**:

Também no meu caso meu contato acontece através do Youtube, onde há muita coisa legal, lá existem as videoaulas que são bem interessantes, como a [A1GF3] falou. Além dessa parte da televisão que o [A3GF3] falou, também acho que, hoje em dia, é difícil você perguntar para alguém se ele tem alguma música espanhola que ele não tenha, ou que você não conheça... Acho que a maioria das pessoas tem o básico na cabeça e acho que agora devem saber um pouco mais de espanhol, principalmente aqui no colégio...

À luz dessa perspectiva, as REM-Seduc/CE reiteram que, além do livro didático, o professor pode recorrer a outros materiais autênticos como “revistas, jornais, filmes, músicas, vídeos, programas de TV, menu, mapas, e-mails, etc.”, de modo a associar o “ensino de LE às outras áreas e favorecendo a interdisciplinaridade e o tratamento contextualizado do currículo”. (CEARÁ, 2008, p.38).

Prosseguindo com a análise, verifica-se que, embora o grupo investigado atrele frequentemente língua espanhola à cultura espanhola, especificamente, este entende, porém, que referida língua não se restringe ao país europeu, ao evocar as lexias “países” e “América Latina”, como podemos ver pelo campo associativo geral.

Dessa forma, os alunos compartilham uma representação de língua espanhola que se estrutura, nesse caso, com base em critérios geopolíticos, em que se alinha a figura da Espanha no centro de uma espécie de organograma mental e onde se dispõem os países hispanofalantes da América Latina na periferia. Trata-se de uma representação bastante conservadora, hegemônica e eurocêntrica que ainda prevalece em nossa cultura, uma visão cujo fio condutor está na base histórica, talvez, da origem da língua.

Por um lado, em termos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, essa representação é limitadora, pois sustenta a polarização “espanhol da Espanha *versus* espanhol da América Latina”. De acordo com essa perspectiva, se considera a América Latina uma coisa só, como se tratasse de uma mesma cultura, de um mesmo povo. Essa visão exclui, inclusive, as outras regiões do globo onde o espanhol é falado, embora não com tanta expressividade assim, como em Filipinas, localizado no continente asiático, Belize, município de Angola, localizado no continente africano, sem contar também aqueles territórios onde o espanhol, embora não se caracterizando como língua oficial, tem presença forte e importante, como no caso de algumas regiões dos Estados Unidos.

Por outro lado, percebe-se que há um entendimento, por parte desses alunos, em torno da variação linguística, embora polarizada e bastante genérica. Uma passagem que ilustra essa conjectura é a fala, a seguir, de **A6GF3**, ao comentar uma frase do(a) colega que falava sobre o fato de, nas palavras dele(a), haver “espanhóis, aliás, falantes de espanhol, espalhados por todo o mundo”:

Principalmente nesses países latino-americanos, nossos países vizinhos, se você desenrolar, souber falar bem espanhol, você tem como andar em qualquer um desses países, a exemplo do Chile, da Venezuela, da Argentina, da Bolívia, onde você vai saber falar, se comunicar porque você terá um conhecimento de espanhol. Ou seja, o espanhol é uma coisa que vem lá da Espanha e serve para a gente aqui, na América do Sul, América Latina.

O trecho destacado nos mostra que o grupo compreende bem que a língua espanhola é falada em diversos países, além da Espanha, chegando até citar alguns deles. Porém, a fala que melhor explicita o entendimento que esses alunos têm em torno da variação linguística é a de **A3GF3**, ao comentar sobre qual(is) aspecto(s) seria(m) menos relevante(s) ou lhe interessava(m) menos quando se estuda espanhol:

Eu estudei em um curso em que meu professor morou no México. Então, ele tem um sotaque mais forte em relação, por exemplo, ao "ll" que tem o som de "lh". Mas, ele [esse professor] não fala o som do "lh" ele falaria /ʒa/, por exemplo. Daí eu perguntei ao professor [atual] se estava errado pronunciar do jeito dele e ele [o professor atual] disse que não, tanto um como o outro está certo.

Atualmente, com o avanço e as contribuições da Linguística e de suas subáreas, é fundamental que se aborde em sala de aula sobre variação linguística, não apenas pelo fato de ser esta uma das características inerentes a toda e qualquer língua natural, mas também, e principalmente, por representar um avanço no ensino de línguas, que rompe com uma representação equivocada de língua homogênea, de língua única, sustentada por muito tempo pela tradição gramatical, uma visão que nos últimos anos vem sendo combatida, na tentativa de reformular certos pontos no ensino de línguas.

Ainda sobre essa pluralidade linguística, em meio aos discursos dos alunos gerados através das entrevistas, nota-se que estes partilham da representação de espanhol como língua massificada, isto é, uma língua falada por um grande contingente de pessoas. Trata-se, na verdade, de um conhecimento bastante consensual sobre a língua, uma informação que de tanto se reproduzir discursivamente converte-se em uma característica intrínseca dessa LE.

A trivialidade em torno dessa representação é tanta que não importa para o indivíduo atestar a fonte ou a veracidade do conhecimento, como podemos perceber pela fala de **A4GF1**, por exemplo, ao afirmar: “Vi em algum lugar, não sei onde, mas vi, que o espanhol está na lista das línguas mais faladas do mundo, por isso devemos aprender”. Acreditamos que se trata de uma representação de língua espanhola construída pela cultura, ou seja, que está no senso do brasileiro, não sendo própria desse ou daquele grupo.

Moscovici (2003, p. 41) atribui a esse fenômeno a noção de fossilização, do que acreditamos estar diante. Nas palavras do autor, quanto mais a origem da RS é “esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna”. Dessa forma, “o que é ideal, gradualmente torna-se materializado”, deixa de ser “efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal”, complementa o autor.

Essa interpretação dos dados que leva em conta essa visão em torno da fossilização proposta por Moscovici (2003), também se aproxima, até certo ponto, do que em Py (2000) se denomina “representações de referência” (RR), que se contrapõem as por ele entendidas como “representações de uso” (RU).

Assim, as RR dialogam com a noção de fossilização à medida — e ao considerarmos — que se registram, como formas primitivas, na memória discursiva de uma cultura (ou de um grupo social) e que, sendo constituídas de crenças reconhecidas ou assim consideradas pelo

conjunto de seus membros, figuram-se como uma fonte comum de referência a todos eles na delimitação do acervo representacional de determinado objeto.

As RR que se vinculam mais ao núcleo central, conforme a proposta de Py (2000), tendem a se perpetuarem, por serem naturalmente mais resistentes à mudança. Para Fernandes (2013), essa estabilidade explica-se pelo fato de os membros de um grupo sentirem interesse por sua manutenção, já que “sua desestabilização tornaria aleatória as interpretações que interviessem no quadro das interações sociais, enfraquecendo a ação coletiva e comunicativa”.

No caso das RU, estas se distanciariam dessa visão em torno da fossilização, uma vez que estariam mais ligadas, em contrapartida, ao sistema periférico e por estarem, dessa forma, vinculadas às modificações pelas quais estão sujeitas as RS partilhadas por um grupo sobre um determinado objeto, de acordo com, como bem nos lembra Moscovici (2009), as participações individuais e aos diversos contextos situacionais, sociais e culturais dos quais estes estão envolvidos.

Outra representação que emerge dos discursos do grupo, bastante fossilizada em nossa cultura, é a de “espanhol como língua fácil”. Dada a semelhança com a língua portuguesa, em especial a do Brasil, a maior parte dos brasileiros, leigos no assunto, principalmente, compartilham essa representação. Trata-se, acreditamos, de uma representação do grupo “brasileiros” e não exclusivamente desse grupo investigado, sendo apenas um reflexo, a nosso ver, ou de um típico caso de reprodução, de uma representação construída sobre essa língua pela comunidade, da qual esse aluno faz parte. Essa visão, que é bastante subjetiva, talvez tenha se construído a partir de impressões, principalmente fonéticas e (orto)gráficas, associadas a contatos ou *inputs* superficiais em relação a esta. Essa representação encontra-se bastante evidente na fala de **A5GF3**, por exemplo:

Porque [o idioma] é semelhante ao nosso, por isso a maioria das pessoas diz ter uma familiaridade maior com o espanhol, ou seja, elas têm uma menor dificuldade de aprender espanhol porque é parecido [com o português]. Por exemplo, há fonemas mais parecidos com os da nossa língua, do que com o inglês, que tem aquele negócio de /θ/ que a gente não tem esse fonema na nossa língua, então na hora de aprender [inglês] a gente fica meio cabreiro.

Entretanto, a partir do embate com essa representação fossilizada, outra se constrói através de um contato maior com a língua pelo grupo, a de espanhol como “armadilha”, sendo esta, sim, característica do grupo investigado, uma vez que, a partir do momento em que seus membros passam a estudá-la, deixam de ser “leigos” no assunto. Em outras palavras, a representação anterior é “revista”, se é que podemos assim nos referir,

dando lugar a essa outra quando se adquire um conhecimento pouco mais profundo da língua, ou seja, ao perceber que o que parecia ser tão fácil não o é exatamente.

Assim, corrobora **A2GF2**:

Espanhol, para mim, é uma língua que se parece muito com o português. Há em espanhol algumas palavras bastante parecidas com palavras do português, que quando a gente vai ver, na verdade, algumas delas não têm nada a ver entre si, porque a gente pensa que é aquilo, mas não é.

Evocando novamente as contribuições de Py (2000) em nossa análise, acerca da distinção que este propõe entre as RR e as RU, teríamos, nesse caso, uma aproximação maior com esta segunda categoria, uma vez que podemos estar diante de um típico caso de transformação de uma RR em RU, à medida que, nesse processo, tem-se “a ratificação ou refutação dos juízos antes construídos pelas Representações Sociais de Referência” (tomadas aqui também como fossilizadas), o que se pode ocorrer “com uso de critérios variados de reformulação: atenuação, modalização, redução”, etc. (FERNANDES, 2013, p. 50).

Em razão disso, poderíamos dizer que há, nesse caso, a ocorrência de uma RU, à medida que se estabelece uma “ruptura” de paradigma sustentado por uma RS fossilizada — ou de referência —, qual seja, “espanhol como língua fácil” e que, portanto, é reformulada pela representação “espanhol como armadilha”, ao se perceber que na prática não é tão fácil assim como se costuma rotular.

É preciso, porém, que o professor, fique atento para essa questão, a fim de que o ensino e a aprendizagem da LE possam caminhar no limite exato entre os aspectos linguísticos que aproximam e que distanciam essas duas línguas, no caso o português e o espanhol. Sobre esse ponto, as OCEM chamam atenção para o fato de que, pese a aproximação e distanciamento entre o português e o espanhol, que acaba gerando certas “confusões”, como o portunhol, por exemplo, não é necessário e nem se deve abolir das aulas de espanhol a LM, “visto ter sido [nesta] língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade”. (BRASIL, 2006, p. 142).

Ao continuarmos a análise do campo associativo geral, verifica-se que, ao evocarem as lexias “estudo” e “conhecimento”, emerge-se uma representação de língua espanhola como saber, já que a própria significação da lexia “estudo”, por exemplo, aponta para a ideia de adquirir certas habilidades ou conhecimentos sobre alguma coisa, ou a ideia de procurar compreender algo através da reflexão, do exame, da observação etc.

Basicamente, essa representação de língua espanhola como estudo está ancorada na noção de contexto acadêmico, o que corrobora nossa tese de que a familiarização com a língua espanhola, pela maior parte dos alunos da rede pública estadual de ensino, se dá em ambiente formal de aprendizagem, alguns antes do Ensino Médio e outros no/durante esse período. Além disso, a lexia “estudo” também transmite uma ideia de disciplina, de esforço e dedicação, sendo que, de fato, a aquisição de uma língua estrangeira, em ambiente formal de aprendizagem, exige normalmente do indivíduo, no mínimo, disciplina, esforço e dedicação.

Ao considerarmos os discursos do grupo, ao responderem às perguntas da entrevista semiestruturada, é comum perceber que um dos fatores que motivam essa representação de língua espanhola como aquisição, como aprendizagem contínua, que se pretende avançar, é justamente a insatisfação que esses alunos têm com o tempo dedicado ao estudo da disciplina Língua Espanhola na escola. Há, na fala do grupo, um nítido desejo de avançar na aprendizagem da língua, de ir além do que é oferecido na escola. Isso fica bastante claro no discurso de **A5GF3**, quando este(a) fala sobre o que significaria, para ele(a), aprender espanhol. E, assim, expressa:

Eu sempre digo que aprender espanhol é bom, porque atinge também a curiosidade da gente, a pessoa estudando espanhol ela... "poxa, é legal essa língua. Quero ir lá, à Espanha, para ver essa pessoa falando desse jeito". Daí, ela acaba, muitas vezes, se apaixonando por aquilo. A partir desse estudo que a gente tem no colégio, gera uma curiosidade, um desejo maior, da pessoa se aprofundar naquilo.

Nesse sentido, considerando também a lexia “conhecimento” do campo associativo geral, temos uma representação de língua espanhola ligada ao desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, referida língua representa, para esse aluno da rede pública estadual de ensino, uma expansão de suas experiências, do somatório do que conhecem, não apenas sobre a língua espanhola, mas também, e principalmente, de um modo geral. Trata-se de uma representação de língua que estabelece esta como um meio de aprimoramento intelectual e, conseqüentemente, de fruição das vantagens que esse aperfeiçoamento pode lhe possibilitar. Podemos notar essa visão claramente na fala de **A3GF4**:

Aprender espanhol é como se fosse um estilo de vida completamente diferente, porque você está aprendendo uma coisa que você pode levar para o resto da sua vida. Uma coisa que você não perde é o seu conhecimento, você só perde se você parar de procurar cada vez mais por ele, você procurando, com certeza, você não vai esquecer. E com a língua espanhola você pode trabalhar, pode usá-la não só lá no país, mas também aqui, trabalhando como aeromoça ou então em comércio maior.

Para esse grupo, portanto, língua espanhola é um modo de abranger o conjunto de informações que este dispõe sobre o mundo, ou seja, sobre as coisas do mundo, vindo a ser representada como uma forma de tomar conhecimento sobre outros lugares, outras culturas. Assim, é estar em sintonia com o desenvolvimento do mundo contemporâneo, globalizado, tendo a plena convicção de que o conhecimento se trata de um bem duradouro, inesgotável e fundamental para o progresso de seu intelecto. A fala de **A2GF3**, ao opinar sobre o porquê de se aprender espanhol, resume bem essa nossa interpretação: “A gente precisa estudar várias línguas para adquirir conhecimentos, porque o mundo está se evoluindo e a gente tem que evoluir com ele. Então, não podemos ser atrasados quanto a isso, por isso o porquê de estudar a língua espanhola”.

Assim, tem-se um fato sobre a língua, que a caracteriza e que, junto de outros aspectos, lhe confere um *status* de língua necessária, ou seja, de cujo conhecimento é obrigatório, como se pode notar pela fala de **A2GF4**, por exemplo: “Estudar espanhol é importante para mim, porque é uma das línguas mais faladas do mundo e também para meu trabalho, quer dizer, para minha vida profissional, acho que vai servir muito”.

Tomando como ponto de partida a fala desse(a) aluno(a) e de tantas outras proferidas pelos sujeitos da pesquisa, outra representação construída em torno dessa LE se evidencia: a de “espanhol como qualificação profissional”, como um fator distintivo e vantajoso no mundo do trabalho. Isso fica claro quando **A5GF1**, por exemplo, faz a seguinte consideração: “Como [o Fulano] havia dito no outro dia, um cara conseguiu um emprego porque falava espanhol. Hoje em dia, quem fala espanhol vai estar em vantagem”.

Vale ressaltar que essa representação de língua espanhola em torno da ideia de necessidade, ou de certa obrigatoriedade, não se restringe às exigências do mercado de trabalho, mas também às avaliações educacionais externas. Nesse sentido, constrói-se e se evidencia, pelos discursos desses, na verdade, uma representação de “espanhol como conhecimento requerido”. Vincula-se frequentemente essa representação ao ENEM, tornando-se notório, na fala de **A4GF2**, por exemplo. Em determinado momento da entrevista diz o(a) aluno(a): “Na escola, a gente estuda [LE] porque, enfim, inglês e espanhol caem no ENEM”. Em outro momento, no tocante à avaliação externa, torna a dizer: “Assim, a gente aprenderia mais, não só por conta da língua, mas por conta do ENEM, para o qual a gente vai precisar”.

Através das manifestações discursivas do grupo, geradas pelas entrevistas, nota-se também que se constrói uma representação prática da língua que gira em torno de conceber o espanhol como língua útil, não basta ser um conhecimento requerido pelo mercado de trabalho e pelas avaliações externas, tem que haver um caráter prático, ou seja, utilitário. Assim, para **A4GF4**, por exemplo, “estudar espanhol é necessário, porque vamos precisar muito na nossa vida, ou seja, porque podemos precisar utilizar nosso conhecimento do espanhol para muitas situações de nossas vidas”.

É preciso, porém, atentar para essa visão restrita e “sufocadora” que se constrói sobre a LE, em particular, e sobre qualquer outro objeto de aprendizagem, de um modo geral, tornando o sucesso ou o bom desempenho do aluno nessas avaliações como os únicos fins de sua aprendizagem, deixando de lado, desse modo, as inúmeras possibilidades que o educando pode experimentar através de um estudo mais panorâmico, mais abrangente dessa LE. Resta ao professor, portanto, a importante tarefa de dosar bem essas duas perspectivas ou problematizá-las.

Seguindo com a análise do campo associativo geral, observa-se que deste emerge-se a representação de “espanhol como sistema linguístico”, haja vista a lexia “gramática”. Isso nos mostra o quanto o aspecto gramatical continua explícito no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o que nos permite dizer que ainda reverbera uma visão, e não apenas no que tange ao espanhol, acreditamos, vinculada a uma tendência estruturalista/formalista de língua como sistema, de unidades que se integram e a compõem, bem como a certa representação de gramática, das regras, da nomenclatura, do compêndio etc.

Nota-se, pois, que o grupo traz consigo essa concepção, apesar de termos visto que a representação que compartilham esses alunos sobre a língua espanhola contempla e nela se embutem aspectos relacionados à língua(gem) antes não contemplados pela tradição gramatical, em termos de ensino e aprendizagem de línguas, como o elemento cultural e noções de variação linguística, por exemplo. É como se houvesse uma sobreposição entre uma visão funcional e formalista da língua, como veremos mais adiante.

Levando em consideração os discursos dos estudantes nas interações em grupos focais, estes apontam o aspecto gramatical como o menos relevante ou o que lhes interessa menos quando se estuda a língua espanhola, muitos desses alunos têm essa concepção por acharem difícil a gramática, entendida, nesse caso, sob a ótica normativa, como afirma, por

exemplo, **A5GF1**: “O aspecto menos relevante é a gramática, a parte de aprendê-la, pelo fato de ser mais difícil. Isso acaba fazendo com que a pessoa desista de querer aprender”.

Chama também nossa atenção o fato de emergirem dos discursos do grupo críticas com relação ao método de ensino do aspecto lexical pautado na lista de vocabulários e com base em tópicos gramaticais, sob a subordinação de um “arquilexema”, destinado ao exercício de memorização. Sobre o assunto, assim comenta **A2GF4**, por exemplo: “Também acho que o aspecto menos importante é esse negócio de aprender as cores, os números... Para mim, essas coisas são as que menos importam”.

Mas é preciso salientar que para esse grupo a aprendizagem, ou talvez, um bom desempenho quanto ao estudo da língua, depende muito também do próprio aluno. Assim, compreendem que para que haja uma efetiva aprendizagem da língua é preciso treinar. Nesse sentido, temos a compreensão de que aquisição de LE equivale a treino, a treinamento de habilidades. Sobre isso, **A4GF4**, por exemplo, tece o seguinte comentário:

No meu caso, fora da escola, quando aprendo um conteúdo novo, eu levo para casa, fico falando em casa com meu irmão, fico exercitando em casa, treinando. Então, fico falando, há vezes em que eu digito também em espanhol fora da escola, conversando com meus amigos nas redes sociais, coisas básicas.

Tem-se, portanto, uma visão de aprendizagem da língua que se relaciona com a forma através da qual esta deve ser ensinada e com a qual esses alunos devem estar familiarizados. Ou seja, essa representação de aprender supostamente é resultado da experiência de aprender e de ensinar aos quais foram expostos.

Por um lado, emerge-se também uma defesa ao aspecto gramatical como parte fundamental para a aquisição da língua espanhola, chegando até a apontá-lo como o mais relevante ou que lhes interessa mais quando se trata da aprendizagem do espanhol, como podemos observar na fala de **A3GF2**: “Eu acho que é a gramática, a gramática é necessário, porque a partir dela é que você vai conseguir falar oralmente, formular as frases, assim como escrever também e entender os textos. Acho que a gramática é importante.”.

Levando em consideração, o processo de ensino e aprendizagem de LE, a opinião de **A3GF2** trata, na verdade, da competência linguística ou gramatical, sem a qual não se estrutura a competência comunicativa. De acordo com Almeida Filho (2007, p. 23), quando o aluno desenvolve a competência comunicativa, ele amplia automaticamente sua competência linguística sem que o contrário seja, necessariamente verdadeiro. Para esse autor, “um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da mesma”. A opinião de **A3GF2** ainda está de acordo com a afirmação de Goh (2008, p. 21), para quem a

fluência na LE depende da combinação do domínio gramatical razoável, do conhecimento lexical adequado e de uma pronúncia clara e inteligível.

Richards (2006, p. 03) também propõe que a competência gramatical é responsável, principalmente, pela produção sintática de uma dada língua e por meio dessa competência o falante formula partes do discurso como frases, orações e inclusive modelos sentenciais. Desse modo, não se pode negligenciar totalmente o aspecto gramatical, porque língua também é gramática, é regra, é estrutura, é sistema, mas não apenas isso.

O que não se deve é retroceder a uma visão puramente normativa de língua, a ponto de voltarmos à estaca zero ou estancarmos no auge dos esforços pela mudança no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas, mas também não se deve agir com displicência, no que diz respeito ao elemento gramatical, a ponto de o aprendiz, nesse caso, achar que tudo é válido.

Por outro lado, se percebe também, que no grupo há um consenso no que refere à uma visão “funcionalista”, digamos assim, de língua, que lhe permite construir e partilhar uma representação de espanhol como instrumento de comunicação, que leva a uma autonomia comunicativa, como bem expressa **A3GF1**, por exemplo, ao tecer o seguinte comentário: “Aprender espanhol é importante para que tenhamos uma autonomia comunicativa, já que é melhor você saber do que depender de outra pessoa para ficar traduzindo para você, em caso de necessidade”, ou como ressalta **A5GF1**: “Aprender espanhol, para mim, significa conseguir se comunicar com alguém em espanhol”.

Essa perspectiva que está presente nos índices de representações sobre a língua espanhola construída pelo grupo de alunos da rede pública estadual de ensino casa-se nitidamente com o que se encontra nos PCNEM (2000), nas OCEM (2006) e nas REM-Seduc/CE (2008), mesmo se ratando de documentos diferentes. Os PCNEM, por exemplo, chama atenção para o fato de que é “necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto”, isto é, não basta apenas “compreender e produzir enunciados gramaticalmente corretos”, é preciso saber produzir esses enunciados “num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação”. O que se espera nesse documento, com relação ao ensino e aprendizagem da LE é que estes adotem como princípio geral o de capacitar o aluno a se comunicar na língua alvo de maneira adequada nas mais diferentes situações cotidianas. (BRASIL, 2000, p. 29).

A verdade é que os três documentos, até certo ponto, aludem a um ensino e uma aprendizagem de LE pautados não apenas na competência puramente linguística. Assim, tanto nos PCNEM (2000), quanto nas OCEM (2006) e nas REM-Seduc/CE (2008), o que se vê é uma defesa da utilização das regras e das estruturas gramaticais conforme as diversas situacionalidades, ou seja, os diversos contextos comunicativos. Isso implica que “o conhecimento gramatical necessário em LE deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados que tenham uma função discursiva determinada”. (BRASIL, 2006, p. 144).

Entretanto, para o grupo, a escola não dá conta, por uma série de razões, entre elas a curta carga horária, de desenvolver todas as habilidades ou competências, como se pode perceber pela fala de **A3GF1**, ao avaliar sua própria aprendizagem na língua: “De uma forma geral, eu acho meu aprendizado bom, porque, no meu caso, eu faço curso de espanhol fora da escola, então a gente estuda tudo: a fala, a gramática, a audição, a escrita”.

Ao mesmo tempo, quando se percebe a língua como instrumento de comunicação pelo qual o indivíduo adquire uma autonomia comunicativa em LE, como bem salientou um dos estudantes, se evidencia também a construção e, por conseguinte, o compartilhamento, da representação sobre o “espanhol como um elo” entre o “nós” e o “eles”, sendo que o “nós” estaria ligado ao elemento interno, do qual conheço ou faço parte, enquanto que o “eles” estaria relacionado ao elemento externo, ao estrangeiro, nesse caso.

Essa representação torna-se evidente na fala de **A6GF4**, por exemplo, e de outros sujeitos, ao comentar sobre em que contextos ou situações costumam lidar ou manter contato com a língua além da escola. Assim, responde: “[...] Estudar espanhol é importante porque imaginamos que algum turista espanhol ou de outro país que fale espanhol viesse para o nosso Estado, a gente poderia conversar com ele”.

Quanto a essa relação que fazemos entre o elemento interno e externo por meio do rótulo “nós” e “eles”, Moscovici (2003), faz uma observação sobre o uso desses pronomes que se articula com o que pontuamos no momento. Para o autor da TRS,

“Nós” está no lugar do grupo de indivíduos com os quais nós nos identificamos e “eles” — os franceses, os professores, os sistemas de estado, etc. — está no lugar de um grupo diferente, ao qual nós não pertencemos, mas podemos ser forçados a pertencer. (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

À luz dessa perspectiva, a língua espanhola é encarada como um ímã que atrai e aproxima não indivíduos, mas, sobretudo, grupos sociais distintos. Assim diz **A1GF4**: “Estudar espanhol é importante [...] para quando a gente estiver em um ambiente onde tenha

muitas pessoas de outros países, principalmente da Espanha. Então, nesse contexto, a gente poderá entender o que elas estão falando e traduzir para as pessoas que não entendem”.

Em síntese, cabe ao professor, portanto, conduzir e encontrar o melhor meio de se trabalhar a LE, de maneira a respeitar suas regras internas, sua estrutura, mas também fazendo com que o aluno perceba que a língua é, de igual modo, cultura, pluralidade cultural e linguística, comportamento, ponto de aproximação, entre outros aspectos.

Uma de nossas premissas de pesquisa era a de descrever e mostrar que a língua espanhola era, de fato, um objeto de representação, com base, sobretudo, na proposta de Moscovici (1978,2003), a de que uma das finalidades de se construir representações é o de tornar familiar algo que não o é. E tal premissa emerge e se confirma dos discursos do grupo investigado. Ao perguntarmos o que teria a dizer sobre a língua espanhola, ao pedirmos que falasse sobre esta, **A3GF2**, por exemplo, diz: “Para mim, é uma língua nova, que muitos países falam essa língua, por isso é bastante interessante...”. Temos, portanto, na fala desse(a) aluno(a) uma clara visão de que se trata de um objeto não totalmente familiar, mas que encontra-se, porém, em processo de familiarização.

Sobre esse ponto, chamamos atenção para o papel do professor nesse processo de familiarização do objeto, pois a depender de como ele contribui para essa condução poderá influenciar, de um modo ou de outro, a relação que o aluno construirá com esse objeto. Se ele conduz a uma familiarização “traumática”, por exemplo, a relação construída do aluno com esse objeto pode ser (ou não) improdutiva, desagradável, não proveitosa, etc., já que outros fatores (sociais, afetivos etc.) também podem interferir nessa relação.

Quanto a isso, **A2GF3**, por exemplo, reitera: “Eu considero meu aprendizado muito bom, porque, na minha antiga escola, minha professora era um máximo e quando você gosta do professor, você começa a gostar também da matéria que ele ensina, foi por causa dela que eu comecei a gostar de espanhol”. Nesse sentido, a língua estudada passa a ser instigante, que leva o aluno ao desejo de conhecer tudo o que estiver a sua volta e procurar aprendê-la cada vez mais. A fala de **A4GF3** ilustra muito bem essa questão, ao afirmar:

Também acho a mesma coisa, eu ia falar da curiosidade. Você aprende pouca coisa aqui e quer se aprofundar mais pelo conhecimento, quer conhecer mais coisas, como a gente olha só pelas fotos, pelos vídeos, mas "como deve ser lá? Como eles devem falar? Como eles devem agir? Vamos quer conhecer mais". Acho muito interessante estudar espanhol.

Sá (1998, p. 71-72) faz uma observação que se relaciona com esse ponto. Para o autor, a quantidade, a forma e os meios pelos quais as informações sobre o objeto se tornam acessíveis aos sujeitos, bem como o grau de interesse intrínseco ou circunstancial que esse objeto desperta, até mesmo a necessidade mais ou menos urgente (ou não) de seu conhecimento para o grupo são fatores que certamente afetarão, pelo menos parcialmente, e por isso poderão explicar, o conteúdo e a estrutura da representação.

Ao analisarmos isoladamente o conteúdo das entrevistas, notam-se alguns pontos relativos ao ensino e a aprendizagem de língua que merecem também ser elencados e discutidos. A começar pelo fato de o grupo tomar como parâmetro a língua inglesa no que concerne às questões relacionadas à LE. Esse fato se explica em razão de ser o inglês, para a grande maioria, a única LE com a qual mantinha contato até então. Assim, toda a base de comparações, por exemplo, com relação à materna, dava-se em função de suas experiências vivenciadas com o inglês, no que se refere ao *status* do espanhol tanto como LE propriamente dita, quanto objeto de aprendizagem, ou seja, enquanto LE-disciplina.

Isso explica o fato de a TRS postular, por exemplo, que as representações, construídas e partilhadas pelo grupo, são objetivadas e, simultaneamente, ancoradas em conhecimentos prévios, referentes a objetos semelhantes já familiarizados, que servem como categorizadores, fixando-lhes qualidades imagéticas, icônicas, até torná-los “mais forma e menos substância”, como diria Hjelmslev (1899-1965).

Outra representação que emerge dos discursos do grupo investigado sobre a língua espanhola, e que muito tem a ver com seu componente fonético, que, por vez, também se relaciona com a questão do sotaque, é a de “espanhol como língua atraente”. É comum ouvir por aí frases como esta, dita por **A2GF1**, por exemplo: “É uma língua bonita. A fala é muito bonita”, sendo que existe essa cultura de que “o bonito atrai”.

Talvez, essa representação esteja ligada a outra bastante recorrente, quiçá também fossilizada, em nossa cultura, a de espanhol como língua da sedução, que muito se vincula, a nosso ver, à representação construída em torno do indivíduo que a fala, nesse caso, o hispânico, visto como “atraente”, “sedutor”, “galante”, “sensual” etc. Fato semelhante acontece com o francês, pois há em nossa cultura uma representação sobre esse idioma que o qualifica como uma “língua chique”. Essa adjetivação atribuída à língua tem muito mais a ver com o fato de os franceses, por muito tempo, ditarem a moda, as normas de etiqueta, pela

França frequentemente ser vista como berço da civilização moderna, da cultura, da arte, enfim, de tudo aquilo que transmite ideia de requinte e refinamento.

São representações que se constroem sobre o povo que fala determinada língua e que acaba, por conseguinte, imprimindo-se na representação que se constrói sobre essa própria língua. Isto explica o fato de o espanhol receber a predicação “bonita”, entendida como atraente, que seduz, mediante uma espécie de personificação de seu povo. E há elementos culturais que corroboram a construção dessa representação ou a retroalimentam, como o tango, a salsa, a figura e concepção de “Don Juan”, a representação de “pimenta” associada aos mexicanos, que lhes confere um caráter “caliente”, a própria tropicalidade impressa no modo de se vestir dos latino-americanos, principalmente, etc. Tudo isso ancora representações sobre o falante e que recaem sobre a língua.

Grande parte dessas representações, portanto, aponta para uma concepção de língua espanhola enquanto língua, na acepção mais abrangente da palavra, pois, pouco se faz referência ao espanhol enquanto disciplina escolar. Assim, nota-se que são raras as menções, às vezes até inexistentes, feitas, por exemplo, a provas, notas, exercícios, materiais didáticos, etc. Os únicos aspectos ditos pelo grupo mais persistentes que o faz percebê-la como disciplina são: a preocupação com a carga horária, que para estes é bastante reduzida, limitando-se apenas a 50min por semana; a citação de alguns conteúdos apontados como menos relevantes; e a convicção, de uns e outros, de que seu aprendizado na “matéria” é suficiente para “passar de ano”, ou seja, para obter a aprovação nesta.

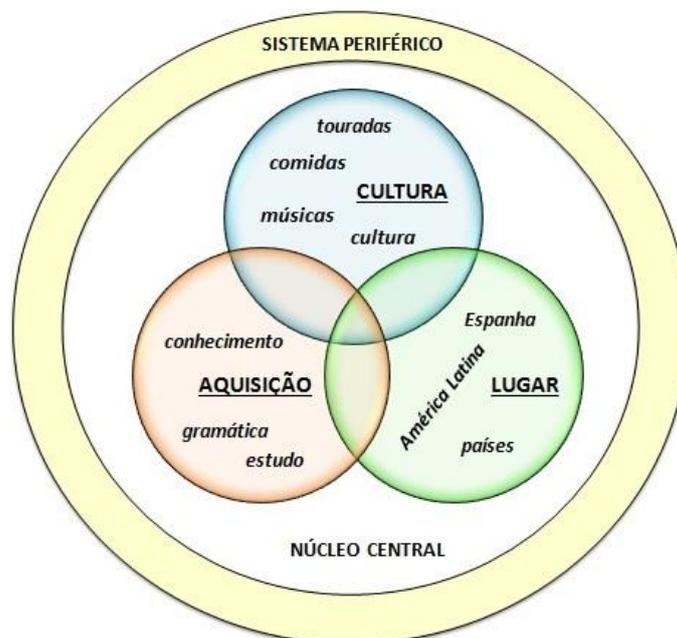
A partir do que foi discutido até estas linhas, nos foi possível traçar, reorganizando as lexias do campo associativo geral, um mapa visual do que seria o núcleo central das RS sobre língua espanhola por alunos da rede pública cearense de ensino, alicerçado por três principais *themas*, evidenciadas, pela análise. São elas: “língua espanhola é CULTURA”, “língua espanhola é LUGAR” e “língua espanhola é AQUISIÇÃO”.

A noção de *themas*, à qual nos referimos, foi proposta por Moscovici e Vignaux (2003a) e parte do pressuposto de que “toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem”. (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2003a, p. 218). Assim, para os autores, as representações sempre derivam de elementos nucleares “pseudoconceituais”, segundo os próprios, que se consistiriam numa espécie de “pré-concepções”, as quais se estabelecem ao longo de um tempo, ligadas, portanto, a certa

memória coletiva, ou seja, seriam “tributárias de histórias retóricas e crenças sociais” que possuem o caráter de imagens genéricas. (*Idem*, p. 242).

A partir dessa concepção instaura-se a ideia de temas conceituais, que podem ser considerados, então, como “ideias fonte”, “ideias propulsoras”, “primeiros princípios”, geradores de representações. Esse “pensamento pré-existente”, essas “ideias precursoras” e tais “pré-concepções” são o que os autores denominam de *themata*, ou seja, temas gerais, a partir dos quais se engendram as RS. Com base nisso, projeta-se o seguinte mapa visual do núcleo central das representações sobre o E/LE por alunos da rede pública de ensino:

Figura 10. Proposta de mapa visual do núcleo central da RS sobre língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino



Fonte: Autor.

Portanto, a representação desse grupo, constituído por alunos da rede pública cearense de ensino, é a da língua espanhola como expressão máxima de uma cultura, mais especificamente, a da cultura espanhola, pois, embora no campo associativo geral manifestem-se lexias como “países”, que teoricamente se refiram aos países latino-americanos, devido à presença da lexia “América Latina”, “Espanha” foi o único dentre os países hispanofalantes que aparece especificado no campo associativo geral.

Por um lado, os alunos concebem a língua como um organismo vivo, que se modifica, embora de uma maneira um pouco “ingênua” com relação a essas mudanças ocorrerem em um movimento no qual se considera apenas o eixo peninsular, como podemos perceber pela fala de **A1GF4**, por exemplo:

Aprender espanhol é o mesmo que estar atendida sobre tudo o que acontece por lá [Espanha], sobre a língua também, porque aqui no Brasil, às vezes, há mudanças no vocabulário, nas palavras, então lá também deve ter, por isso a gente tem sempre que se manter atendida.

Essa percepção, em parte, um pouco equivocada tem como base a ideia em torno da figura dos espanhóis como genitores da língua. Ressalva-se, porém, que essa não é uma visão exclusiva desse grupo social, pois a maioria das pessoas costuma, de fato, não cortar isto que parece ser o “cordão umbilical invisível” entre o país de origem e o pertencimento da língua. O mesmo ocorre com o francês, em relação à França, com o inglês, em relação à Inglaterra, o português, em relação a Portugal etc. Assim, ainda se sustenta uma representação que associa diretamente o espanhol ao país Espanha, devido, talvez, ao prestígio político-social que este país tem, em relação aos demais hispanofalantes, no cenário internacional, bem como às relações históricas que esse país estabelece com a origem da língua.

Em termos de aprendizagem, não apenas do espanhol, mas de qualquer outra língua, seja estrangeira ou materna, é preciso reverter essa visão “mesquinha” de que determinada língua pertence a um determinado país e/ou aos nativos desse lugar, pelo único motivo de tal língua ter sido originária nesse e não em outro. A língua, portanto, deve ser vista, nesse caso, numa perspectiva saussureana, como um sistema abstrato, como uma entidade psíquico-social, sendo de quem a fala, ou seja, de quem a utiliza.

Mas, apesar disso, notamos que há um avanço em termos de ensino e aprendizagem da língua que possibilita ao grupo ter consciência, embora um pouco vaga, da variação linguística relativa à língua espanhola, pois se evidencia que se trata de um idioma comum a indivíduos de diferentes países.

A propósito, o mapa nos indica que há uma representação de língua espanhola compartilhada por esse grupo que ainda não conseguiu se desvincular totalmente de uma visão normativa de ensino e aprendizagem de línguas, ao verificarmos que o elemento “gramática” compõe o núcleo central da RS e quando este mesmo elemento divide as opiniões dos alunos quanto a sua importância para a aquisição da LE.

Quanto a isso, para os PCNEM, é fundamental que, ao ensino escolar de LE, se confira um caráter que, além de preparar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos na nova língua, propicie a este a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações variadas, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2006, p.26).

Todavia, o que nos chama mais atenção é o fato de que nos índices de representação que compartilham sobre a língua espanhola estão embutidos um valor apreciativo com relação a esta, de modo a encará-la como uma oportunidade de progresso intelectual, ou seja, como um meio de acompanhar o avanço do mundo contemporâneo, altamente tecnológico e globalizado, e de estar em sintonia com este.

Em face da análise das manifestações discursivas desse grupo e da análise do campo associativo geral articuladamente, conclui-se que a aprendizagem, pelo menos dos alunos que o compõem, em LE se relaciona com o que postulam as OCEM, por exemplo, ao afirmar que, nos dias atuais, “não se trata mais de conceber a linguagem, a cultura e o conhecimento como totalidades, estanques e isoladas, e sim como conjuntos abertos e dinâmicos”. (BRASIL, 2006, p. 10).

Ou seja, ao aprender língua, adquire-se, conseqüentemente, cultura e conhecimento, sendo que o caminho inverso também é verdadeiro, uma vez que tais manifestações estão intrinsecamente ligadas e o aluno da rede pública estadual de ensino consegue percebê-las. Todo esse modo de comunicar e entender o conhecimento em torno do espanhol, talvez, seja reflexo da prática dos professores, das representações que estes constroem e compartilham sobre língua, sobre ensino de língua, sobre aprendizagem de língua etc. que naturalmente circulam no ambiente escolar, e que são “absorvidas”, reproduzidas ou reconstruídas pelo grupo “alunos”, muito embora nós saibamos que não podemos, sem dispor de dados concretos e cabais, confirmar categoricamente essa conjectura.

Retomando nossos objetivos de pesquisa, vimos que foi possível tratar alunos da rede pública estadual de ensino como um grupo ideologicamente constituído, ao ser negado um de nossos pressupostos iniciais, por partilharem índices de representações comuns sobre a língua espanhola. Além disso, atestamos que há uma relação de caráter implicativo entre lexias, campo associativo e RS, evidenciadas a partir de um núcleo central, embasado em três principais *themas*, sintetizadas nas lexias “cultura”, “aquisição” e “lugar”.

Finalmente, se evocarmos a abordagem conhecida como paradigma indiciário (GINZBURG, 1987), poderíamos tecer, brevemente, algumas considerações acerca dos itens que compõem o sistema periférico, considerando de igual modo, as evocações lexicais nos testes de associação livre de palavras, embora tais considerações não tenham sido apontadas como um de nossos objetivos de pesquisa. Referido paradigma indiciário trata-se, nas práticas investigativas, aqui concebidas de um modo geral, do caráter individual, peculiar e, por vezes, reputado como irrelevante, mas que, pese sua “impercepção”, porta informações, em muitos casos, valiosas e essenciais para/na prática investigativa.

Desse modo, abrindo-se aqui este parêntesis, dentre os itens evocados pelos alunos, os quais figuram o sistema periférico (tabela 3 e 4), nos chamam atenção, além da lexia “gaspacho”, “flamenco”, no grupo focal I, “vermelho”, no grupo focal II, e “fallas de Valencia”, no grupo focal IV. Tais lexias corroboram nossa interpretação anterior de que a associação da língua com o país europeu, especificamente, é bastante persistente. Primeiro, pelo fato dessa comida ser bastante popular no sul da Espanha, segundo, pelo fato do *flamenco*, que é um conjunto de canto, dança e música, ser considerado um dos símbolos culturais daquele país e por estar associado principalmente à região da Andaluzia.

Depois, a cor vermelha, que embora esteja presente em diversas bandeiras, por exemplo, de diversos países hispânicos, é na bandeira e na cultura espanhola onde encontramos seu destaque, seja através dos trajes típicos normalmente usados em apresentações do próprio *flamenco*, do *paso doble*, seja pela túnica utilizada pelo toureiro nas touradas espanholas e até por sua sutileza nas *tomatinas*, festa popular em Valência na Espanha, assim como as próprias “*fallas de Valencia*” especificadas no sistema periférico.

Entretanto, além da lexia “Espanha”, outra que diz respeito a esse universo de países hispanofalantes, evocada por um dos participantes do grupo focal II, é a lexia “México”. Essa evocação sugere certa mudança no paradigma, algo típico dos sistemas periféricos, mas também corrobora outra interpretação nossa: a de que há uma representação da língua relacionada à polarização entre o espanhol peninsular e o latino-americano, como se a especificação desses dois países representassem essa polarização, quando são estes, de fato, os únicos evocados pelos testes, estando o primeiro figurando o núcleo central e o segundo o sistema periférico.

A propósito da lexia “México”, outra evocada pelo grupo focal I, que figura este sistema periférico, e que junto desta mantém uma relação muito forte em nossa cultura

brasileira, é a lexia “novela”. Talvez, essa evocação se explique pelo fato de a inserção de novelas, principalmente mexicanas, terem sido, em uma determinada época, muito forte no Brasil, a ponto de muitas delas permanecerem na memória discursiva do brasileiro, a exemplo de “Maria do Bairro” e “A usurpadora”.

Então, por muito tempo, as produções televisivas mexicanas, principalmente as novelas, mas não apenas, se considerarmos o sucesso que o seriado Chaves faz entre os brasileiros até hoje, de certa forma, por muito tempo figuraram — e figuram ainda, vejamos a novela mexicana Rebelde que até pouco tempo era febre entre os jovens brasileiros — como uma “porta de entrada” para a inserção da cultura latino-americana no país. E isto contribuiu, conseqüentemente, com a divulgação e popularização do espanhol no Brasil, uma vez que era, e vez por outra ainda é, comum a exibição de entrevistas e matérias com atores e artistas dessas produções, bem como a participação física destes em programas televisivos nacionais.

Seguindo essa linha de produção cultural em língua espanhola, no sistema periférico aparecem as lexias “filmes” e “arte”, dois grandes difusores da língua e da cultura de um povo. A evocação dessas lexias se explica pelo espaço que grandes artistas e produtores culturais do universo hispânico conquistaram e vem conquistando no cenário mundial, a exemplo de nomes, alguns já citados, como Pedro Almodóvar, Guillermo del Toro, Penélope Cruz, Antonio Banderas etc., em relação ao cinema, Shakira, Plácido Domingo, Picasso, Frida Kahlo, Quino, Cervantes etc., quanto à arte de um modo geral.

Dando continuidade a esse parêntesis geral aberto sobre os itens do sistema periférico, vale ressaltar que é nele onde se encontra o caráter do espanhol enquanto disciplina escolar, o que representa novamente uma mudança de paradigma, tipicamente desse sistema. Isso se evidencia a partir da evocação das lexias “aula”, no grupo focal I, “*clase*”, no grupo focal II, e “matéria”, no grupo focal III. Nesse sentido, as duas primeiras lexias, que apresentam o mesmo significado, estando, porém, manifestadas em idiomas diferentes, em português e espanhol, respectivamente, resgatam esse caráter essencial na relação que os alunos constroem com a língua no próprio contexto em que se inserem e que, de certa forma, é tangenciado pelo núcleo central e nos discursos gerados pelas entrevistas.

Acreditamos que esse ‘tangenciamento’ tenha sido motivado talvez em razão do caráter disciplina escolar ser, muitas vezes, associado à formalidade ou visto como algo fatídico, que demanda cobrança etc., faz com que se deixe de lado esse aspecto “burocrático” que se vincula à língua, enquanto disciplina escolar, considerando o núcleo central das

representações e as raras menções a esse aspecto nos discursos gerados pelas entrevistas semiestruturadas.

Também foi lembrada no sistema periférico a relação que a língua espanhola estabelece com outros seguimentos da sociedade, como o econômico — através da evocação das lexias “turismo”, pelo grupo focal I, e “pontos turísticos” pelo grupo focal III — e seguimentos socioculturais como a “religião” e “festas”, as quais acreditamos se tratar das típicas e populares, deixando claro mais uma vez o que entendem por cultura.

A questão turística se sustenta pelo fato de que é bastante comum associar o domínio de uma determinada LE a eventuais viagens realizadas a lugares onde se falam aquela língua, por razões talvez ligadas ao sentimento de preparo/precaução ou sobrevivência diante das diversas e possíveis situações reais de comunicação. No caso da “religião”, a evocação dessa lexia talvez seja motivada pela memória histórica de que em determinadas épocas a disseminação da língua implicava a imposição da cultura, incluindo principalmente a religião, a exemplo do que aconteceu em relação aos romanos e ao latim, na antiguidade, e aos portugueses e espanhóis em relação às línguas portuguesa e espanhola, respectivamente, e ao catolicismo, no caso de ambos, no período de colonização da América Latina.

Quanto à lexia “festas”, evocada pelo grupo focal IV, fica evidente que se trata das festas típicas e populares, especialmente do país peninsular, uma vez que a lexia “fallas de Valencia” é evocada pelo mesmo grupo focal, corroborando essa nossa interpretação, uma vez que se tratar de uma festa típica da cidade espanhola Valência, que ocorre no mês de março em homenagem a São José, santo católico.

Por fim, embora não tendo sido nosso foco de análise, achamos pertinente traçarmos essas gerais e breves considerações sobre o sistema periférico, visto que sua observância reforça mais uma vez que a representação que os alunos da rede pública estadual de ensino partilham sobre a língua espanhola é bastante ampla, pois transcende seu aspecto linguístico, seja este encarado do ponto de vista formal ou funcional. Além disso, ao evocarmos o paradigma indiciário para alicerçar a abertura deste parêntesis vimos que, como sustenta referida abordagem, em uma investigação, aqueles itens que parecem ser dispensáveis, muitas vezes, carregam ou transmitem informações relevantes, como foi em nosso caso, acerca do objeto investigado.

Com tudo que foi exposto, chega-se ao final desta análise, que por mais minuciosa que possa parecer, nunca estará findada, pois a cada (re)leitura novas interpretações surgem dos dados. Entretanto, a partir dela, muitas observações, indagações e conclusões sobre o fenômeno estudado puderam ser feitas, embora questionamentos novos também tenham ascendido, posto que o trabalho de um pesquisador nunca acaba quando acabam as páginas de suas teses ou dissertações. Passemos, portanto, às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, procuramos abordar as RS sobre a língua espanhola como língua estrangeira, construídas e partilhadas, via discurso, por alunos da rede pública cearense de ensino, tendo sido este nosso objeto de pesquisa.

Como vimos, partimos do pressuposto de que havia representações sobre o espanhol características a esse grupo social e que poderiam depender da escola ou dos seguintes fatores: (1) a modalidade educacional, que, por recorte, consideramos a regular e a profissionalizante, e o (2) contato prévio ou paralelo com referida língua ao Ensino Médio. Tal reflexão partiu de questionamentos suscitados em meio ao contato com estudantes de escolas públicas da rede estadual, ainda no final da graduação, por circunstância das práticas de estágio de observação e regência.

Nossa hipótese inicial era a de que essas representações orientavam atitudes e percepções sobre a língua espanhola, podendo se constituir também como fator condicionante de seu aprendizado, o que nos levou a refletir de que forma essas representações afetariam ou se relacionavam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, tornando essa reflexão como um de nossos objetivos específicos.

Para tanto, nos valem da delimitação de um campo associativo geral, constituído por lexias associadas ao termo indutor “língua espanhola”, evocadas através de testes de associação livre de palavras, a partir do qual nos foi possível traçar o núcleo central das representações sobre o objeto investigado, evidenciando-as, portanto.

Em termos teóricos, conduzimos nossa investigação, baseando-nos, sobretudo, nos trabalhos de Moscovici (1978, 2003), Abric (1994, 1994a, 1994b, 2001), Doise (1992), Jodelet (2001), Harré (2001) e Sá (1996, 1998, 2002), com relação à Teoria das Representações Sociais; em Moita Lopes (2011) e Guy Cook (2013), no que diz respeito à Linguística Aplicada; em Saussure (2007), Vilela (1979), Pottier (1978), van Dijk (2003) e o já citado Harraré (*idem*), no que concerne ao aspecto lexical, categoria linguística tomada aqui como vetor de representações.

Além do mais, para nossas discussões em torno do ensino e aprendizagem da língua, recorreremos aos principais documentos governamentais que regem a educação, no caso, a LDB (2010) e a “Lei do Espanhol” (2005), e que orientam, teórica e metodologicamente falando, as práticas educacionais acerca do objeto estudado, nesse caso,

os PCNEM (2000), as OCEM (2006) e as recomendações dirigidas ao Ensino Médio, elaboradas e disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, as quais denominamos REM-Seduc/CE (2008).

Dada à natureza interdisciplinar de nossa pesquisa, articulamos, pois, proposições teóricas ligadas à LA, área de concentração na qual esta se insere, com proposições da TRS e da Lexicologia, além de recorrermos a aportes metodológicos da chamada Linguística de Corpus, no que tange ao tratamento e processamento dos dados, para que pudéssemos, desse modo, atingir nosso principal objetivo.

Assim, primeiramente aplicamos um questionário sondagem, a fim de traçarmos o perfil dos participantes de nossa pesquisa, selecionando um total de 24 alunos dos 156 que responderam ao instrumental. Em seguida, como vimos, distribuímos tais participantes em quatro grupos, considerando três critérios: (1) a modalidade de educacional (regular e profissionalizante); (2) contato formal anterior ou paralelo com a língua ao Ensino Médio e (3) não contato formal anterior ou paralelo com referida língua ao Ensino Médio, o que nos foi possível, mediante o cruzamento desses critérios, estabelecer quatro grupos focais.

A partir de então, aplicamos os testes de associação livre de palavras, realizamos, na sequência, entrevistas semiestruturadas a esses grupos focais, tabulando e processando, seguidamente, os dados para, finalmente, chegarmos à análise.

Iniciamos a análise considerando que se tratava de um grupo ideologicamente constituído, levando em conta a perspectiva de van Dijk (2003), constituído por sujeitos que, além de partilharem características similares, partilhavam principalmente representações comuns sobre o objeto “língua espanhola”.

Para verificarmos um de nossos pressupostos iniciais, recorreremos ao método de hierarquização de itens, delimitando quatro campos associativos específicos, agrupando, nos dois primeiros, as lexias do ponto de vista da modalidade educacional, ou seja, no campo I aquelas hierarquizadas por alunos da modalidade regular e no campo II aquelas hierarquizadas por alunos da modalidade profissionalizante.

Já nos outros dois campos associativos específicos, agrupamos as lexias do ponto de vista do contato anterior ou paralelo com a língua, isto é, no campo III agruparam-se aquelas hierarquizadas por alunos que tiveram ou tinham esse contato anterior ou paralelo com o espanhol, e no campo IV, aquelas hierarquizadas por estudantes de perfil oposto.

Desse modo, verificamos que as escolhas lexicais não divergiam totalmente entre si, apontando para índices de representações iniciais comuns sobre a língua espanhola. Como vimos, em relação ao primeiro e segundo campo, havia lexias que apareciam em ambos, como no caso de “cultura”, “comidas”, “Espanha” e “países”. Além disso, ainda considerando esses dois campos conjuntamente, notou-se que havia uma relação entre as lexias “língua”, “escrita” e “hablar”, do primeiro, com as lexias “gramática” e “sotaque” do segundo, no que se refere a aspectos linguísticos, de um modo geral.

Também observamos que, de um lado, salientou-se uma caracterização do objeto a partir de sua própria natureza mais elementar e que se vinculava a sua “concretização” no mundo, a escrita e a fala, do outro, dois aspectos que reforçavam essa caracterização e que se remetiam a essas duas modalidades, como no caso das lexias “gramática” e “sotaque”.

Continuando com essa “primeira prova”, notamos que as lexias “llamar”, “yo”, “nombre” não só pertenciam ao Léxico da LE, como foram evocadas na própria LE, fazendo uma clara referência ao aspecto metalinguístico, que fora certamente contemplado pelo “estudo” que faziam da língua e que, conseqüentemente, era de “conhecimento” desses alunos. Assim, se estabeleceu a relação entre aqueles termos do primeiro campo e esses dois últimos destacados, do segundo campo, respectivamente.

Com relação ao terceiro e quarto campos associativos específicos, vimos que havia lexias que continuavam aparecendo em ambos, como no caso de “cultura” e “Espanha”. Além disso, a lexia “conhecimento”, presente no terceiro campo, e “estudo”, presente no quarto, estabeleciam uma relação de causa-consequência.

Verificou-se, ainda, que as lexias “gramática” e “sotaque”, do terceiro campo, e a lexia “língua” do quarto campo, implicavam uma compreensão clara por parte do grupo de sistema linguístico, organizado por componentes (fonético-fonológico, vocabular e sintático). Ademais, as lexias “hablar”, presente no terceiro campo, e “escrita”, no quarto, apontavam para duas das quatro habilidades básicas do enfoque comunicativo. Sem contar que as lexias “llamar”, do terceiro campo, “nombre” e “yo” do quarto, faziam uma clara referência ao próprio aspecto lexical da língua espanhola, ou seja, ao seu componente vocabular.

Embora essas “provas de fatores/variáveis” tenham negado, por um lado, um de nossos pressupostos iniciais, por outro, corroborou a tese de que não se tratava de grupos divergentes por partilharem índices de representações divergentes sobre o mesmo objeto, o

que nos permitiu delimitar, então, um campo associativo geral, relativo ao grupo “estudantes da rede pública cearense de ensino”, permitindo-nos, assim, prosseguir com nosso exame.

A partir da análise, constatou-se que a base das representações construídas e partilhadas pelo grupo sobre a língua gravitavam em torno de três principais *thematas*, quais sejam, “espanhol é CULTURA”, “espanhol é AQUISIÇÃO” e “espanhol é LUGAR”, sendo que essa “categoria” *themata* emergiu dos dados espontaneamente, sem que a estivéssemos firmado como um de nossos objetivos.

Desse modo, evidenciou-se uma representação de **língua espanhola como cultura**, equiparando e entendendo esses dois elementos como, de fato, indissociáveis, um como expressão máxima do outro. Entretanto, tinha-se uma clara percepção que determinava ou restringia apenas certos seguimentos e manifestações artístico-sociais como representativos da cultura de um povo, como as “músicas”, “comidas” e “touradas”, estando essa visão atrelada, ainda, à Espanha.

Embora o grupo investigado projetasse frequentemente **língua espanhola é cultura espanhola**, verificou-se, porém, que este entendia que referida língua não se restringe ao país europeu, haja vista as lexias “países” e “América Latina” presentes no campo associativo geral. Além disso, outro aspecto que se relaciona com essa *themata* de “espanhol como lugar” é a noção acerca da variação linguística da qual tinham os sujeitos, embora polarizada (Espanha *versus* América Latina) e bastante genérica. Além do mais, a representação **espanhol como língua massificada** também corrobora essa *themata*, tratando-se, porém, de uma RS já *fossilizada* em nossa cultura.

Nessa mesma linha de fossilização, verificamos que outra também se reproduziu nos e pelos discursos do grupo, a de **espanhol como língua fácil**, dada a semelhança com a LM. Entretanto, do contato mais profundo ou mais minucioso com a língua, outra emerge e concorre: a de **espanhol como “armadilha”**, fazendo-o perceber, que o que parecia fácil, na verdade, não era tão fácil assim.

Ao se evocar as lexias “estudo” e “conhecimento”, verificou-se a emersão da representação **língua espanhola é Saber**, que se estrutura a partir da *themata* que exprime a ideia de aquisição, não apenas da língua em si, mas também, e principalmente, de tudo aquilo que está a sua volta. Assim, percebe-se o estudo de referida língua como aprendizagem contínua, desenvolvimento intelectual, qualificação e distinção profissional recompensadoras, vantajosas, enfim, como um conhecimento necessário, útil e requerido.

Ao lado dessa última, outras duas também emergem em torno dessas lexias, quais sejam, a de **espanhol como qualificação profissional**, entendido, então, como um fator distintivo e vantajoso no mundo do trabalho; e **espanhol como conhecimento requerido**, pois seu valor de saber necessário não se restringia às exigências do mercado de trabalho, mas também às avaliações educacionais externas, a exemplo do ENEM.

Há de convir que, embora evidenciassem todas essas representações ampliadoras e bastante abrangentes em torno da língua espanhola, a representação de **espanhol como sistema/código linguístico** se mostrou ainda persistente, uma vez que a presença da lexia “gramática” como constituidora do campo associativo geral e, por conseguinte, do *núcleo central* dessas representações, reverberava uma visão de língua como sistema constituído por unidades que se integram e que a compõem, bem como uma visão normativa, tradicional, de regras, em torno desta.

Mas, havia também um consenso no grupo que se referia a uma percepção de LE, de um modo geral, e, de um modo específico, de **espanhol como instrumento de comunicação**, que leva, ou que se pretendia levar, a uma autonomia comunicativa, que, por vez, casava-se, como vimos, nitidamente com o que direcionam os PCNEM (2000), as OCEM (2006) e as REM-Seduc/CE (2008). A partir daí, evidenciou-se a representação de **espanhol como elo** entre o “nós” e o “eles”, ou seja, entre o elemento interno e o estrangeiro, respectivamente, aproximando não apenas indivíduos, mas também culturas.

Verificamos também que, no grupo, se reproduzia a representação de **espanhol como língua atraente**, ou seja, de uma língua que por ser bonita atrai, tomando-se como subterfúgio a sonoridade para sua personificação, a partir de atributos que se conferem a seu povo, aos seus falantes, retroalimentados por elementos socioculturais ligados a estes e que, por conseguinte, recaem sobre a língua.

Além disso, constatamos pela análise, que, de um modo geral, o espanhol tratava-se de algo novo para o grupo investigado ou, para sermos mais específicos, da representação de **espanhol como “língua nova”**, como bem salientou um dos estudantes, Assim, confirmamos nosso pressuposto de que a língua espanhola, de fato, figurava-se como um objeto de representação, cuja *familiarização*, até então, ainda estava em processo, e para o qual se tomava o inglês como parâmetro de *objetivação* e *ancoragem* daquela, encarada tanto como LE, de uma forma geral, quanto LE-disciplina escolar, particularmente.

Assim, propomos o seguinte quadro que sintetiza as RS e as relações que se estabelecem entre elas, as *thematata* e as *lexias*, bem como seus cruzamentos:

Tabela 5. Síntese da relação e cruzamentos entre *thematata*, RS e *lexias*

THEMATATA	RS	LEXIAS
CULTURA	<i>Espanhol como cultura</i>	Cultura. Espanha. Touradas. Países. América Latina. Comidas. Músicas.
	<i>Espanhol como língua atraente</i>	
LUGAR	<i>Espanhol como língua massificada</i>	Comidas. Músicas.
CULTURA E LUGAR	<i>Espanhol como cultura espanhola</i>	
AQUISIÇÃO	<i>Espanhol como elo</i>	Gramática. Estudo. Conhecimento.
	<i>Espanhol como língua fácil</i>	
	<i>Espanhol como “armadilha”</i>	
	<i>Espanhol como Saber</i>	
AQUISIÇÃO E LUGAR	<i>Espanhol como conhecimento requerido</i>	Países. Espanha. América Latina. Estudo. Gramática. Conhecimento.
	<i>Espanhol como sistema/código linguístico</i>	
AQUISIÇÃO E CULTURA	<i>Espanhol como instrumento de comunicação</i>	Cultura. Estudo. Conhecimento.
	<i>Espanhol como qualificação profissional</i>	
	<i>Espanhol como “língua nova”</i>	

Fonte: Autor.

Dessa forma, nos foi possível atestar que há uma relação implicativa entre *lexia*, *campo associativo* e *RS*, o que nos permitiu incluir, ainda, entre o segundo e o terceiro elemento, outro, o *núcleo central*. Em outras palavras, vimos que é possível discursivamente acessar índices de representações e entender, também por esse viés, como se constroem, sendo o campo associativo, pois, um meio pelo qual se imprimiu o núcleo central das *RS* em termos de materialidade linguística. Por isso, “desde o início, a teoria das representações sociais insistiu, com razão, no laço profundo entre cognição e comunicação, entre operações mentais e operações linguísticas, entre informação e significação”. (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2003, p. 220).

Entretanto, algumas indagações surgiram no decorrer da análise, do confronto com os dados, dando margem para que se invista em estudos futuros, se for o caso. Assim, vimos que as representações não só orientam atitudes e percepções sobre a língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem, como também o inverso é verdadeiro. Ou seja, a forma como a aprendizagem do objeto se dá também condiciona e orienta percepções e atitudes em relação a este.

Com base nisso, chegamos a cogitar, por exemplo, que as representações que o grupo social investigado — “alunos da rede pública cearense de ensino” — compartilhava sobre a língua espanhola estavam muito atreladas, na verdade, às práticas pedagógicas do professor em torno da concepção e ensino da língua, que por vez, refletiam as tendências teóricas e metodológicas que o orientavam.

Nesse sentido, lançamos os seguintes questionamentos:

1. Até que ponto as práticas didático-pedagógicas e as tendências teórico-metodológicas do grupo social “professores” direcionam a construção das representações sobre o objeto por parte do grupo social “alunos?”;
2. Em que medida, em casos como esse, pode-se falar em “reprodução” em vez de “construção” de representações? e
3. Em que proporções isso pode ser verificável?

Assim, ao longo da pesquisa, vimos que outros fatores, além dos elencados na investigação, mereciam ser perscrutados como itens orientadores e condicionadores de RS por alunos, como o caráter opcional/obrigatório e as práticas didático-pedagógicas do professor, por exemplo. Considerando-se, finalmente, que é a partir de lacunas e confrontações entre os dados e a realidade que se constrói o conhecimento, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído — ou venha a contribuir —, de algum modo, para a compreensão desse complexo fenômeno que é ensinar e aprender línguas, de um modo geral, por meio da articulação entre Linguística Aplicada, Lexicologia e Representações Sociais.

Assim, tecidas estas considerações finais sobre a temática de nosso trabalho, embora saibamos que as discussões em torno do assunto não se esgotam nestas e com estas linhas, findamos nossa investigação, deixando-a em aberto, porém, para que outras indagações, refutações e debates possam suscitar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

_____. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In: FARR, R. M; MOSCOVICI, S. (org.). **Social representations**. Cambridge University Press, 1994a. pp. 169-183.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994b. pp. 59-82.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, Lilian. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 155-171.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ÁLVARO, José Luis; GARRIDO, Alicia. **Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. Trad. FERNANDES, Miguel Cabrera. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

ARANHA, V. C. **Quem eles pensam que são? – crenças e representações de alunos e professores de língua estrangeira de uma escola pública na periferia de São Paulo: estudo de caso**. (Dissertação de Mestrado em Educação). p. 336. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

AQUINO, G. B. V. **Representações sociais de professores de escola pública sobre o ensino da língua portuguesa**. p. 122. (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004. pp.18 – 111.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Conhecimento de língua estrangeira moderna. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000. pp. 25-32.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2006.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005**: dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: MEC, 2005. Disponível em <<http://migre.me/sILCI>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: CÀNAVES, Miquel Llobera. (org.). **Competencia Comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. 13. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2007. [Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura.]

CEARÁ. Secretaria da Educação. Língua estrangeira. In: **Metodologias de apoio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Coleção escola aprendente. Vol. I. Fortaleza: SEDUC, 2008. pp. 30-51.

CHARTIER, Roger. **História Cultural** – Entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003. pp. 03-09.

COSTA, Cristina; ROCHA, Guida; ACÚRCIO, Mónica. **A entrevista**. [slides]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa/Departamento de Educação, 2004. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>> Acesso em 04 de fevereiro de 2015, às 11h30min.

DOISE, W. Atitudes e representações sócias. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, Lilian. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-203.

DUKRHEIN, E. Representações individuais e representações sociais. In: DUKRHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994. pp. 09-54.

_____. **Educação e Sociologia**. Trad. MATOUSEK, Stephania. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FALCONE, K. **O acesso dos excluídos ao espaço discursivo do Jornal**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, 2005.

FAIRCOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, N. A. Representações de referência. In: **Cadernos Cespuc**, n. 23, p. 49-53, Belo Horizonte, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo; Atlas, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOH, Christiane C. M. **O ensino da conversação na sala de aula**. São Paulo: Especial Book Services Livraria, 2008.

HARRÉ, Rom. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 105-120.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. [versão monousuário 3.0]. Objetiva LTDA, 2009.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In: CÀNAVES, Miquel Llobera (org.). **Competencia Comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 17-44.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. FONTANELLA, Francisco Cock. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana**. trad. MARÍN, Carmen González. Madrid, España: Cátedra, 1998.

LYONS, John. **Semântica**. Vol. I. Trad. RAMOS, Wanda. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1977. pp. 204-2012.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MIRANDA, C. A. A. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE**. p. 186. (Dissertação de Mestrado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 11-24.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____; VIGNAUX, Georges. O conceito de themata. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003a. pp. 215-250.

NASCIMENTO, M. V. F. **Representação social, avaliação e léxico**: um olhar sobre o discurso de professores e tutores do curso de licenciatura Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará. p. 228. (Tese de doutorado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

OLIVEIRA, Fátima O; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: STREY, Marlene Neves. *et. al.* **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. pp. 104-117.

PAULA, M. V. **Norma-padrão, prazer ou necessidade? Representações discentes sobre a norma-padrão**. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). p. 100. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011.

POTTIER, Bernard; AUDUBERT, Albert; PAIS, Cidmar Teodoro. **Estruturas linguísticas do português**. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1972. p. 26-29.

_____. A substância do significado. In: **Linguística geral**: teoria e descrição. Trad. adap. MACEDO, Walmírio. Rio de Janeiro: Presença/ Universidade Santa Úrsula, 1978. p.p. 61-96.

PY, Bernad. Representations sociales et discourse: Questions epistemologique et methodologique. (Social representation and discourse. Questions epistemology et methodology). In: PY, Bernad (Éd.). *Analyse conversationnelle et representations sociales: Unite et diversite de image of bilingualism*. **Travaux Neuchatelois de Linguistique**, n. 32, p. 5-20, jun. 2000.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: São Paulo: Especial Book Services Livraria, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Trad. RIBEIRO, Vera; MAGALHÃES, Lucy. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. "O campo de estudo das representações sociais". In: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1996. pp. 29-50.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. rev. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. pp. 51-98.

SANTOS, Z. A. **Decifra-me ou te devoro: representações sociais de língua portuguesa por alunos do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro.** (Dissertação de Mestrado em Educação). p. 138. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2011.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libres, 1999. pp. 31-44.

SARDINHA, T. B. **Metáfora.** São Paulo: Parábola, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. pp. 142-147.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Trad. Wagner de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VAN DIJK, T. A. **La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información.** Trad. GAL, Guillermo. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1990.

_____. Ideología y análisis del discurso. In: **Utopía y praxis latinoamericana.** Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social/Año, 2005.

_____. **Ideología y Discurso: una introducción multidisciplinaria.** Barcelona: Ariel, 2003.

_____. **Discurso e Poder.** São Paulo: Contexto, 2010.

VILELA, Mário. **Estruturas lexicais do português.** Coimbra: Almedina, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelos responsáveis)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Sou **Gênsson Johnny Lima Santos**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Gostaria de contar com sua participação, como colaborador(a), na pesquisa *A sala de aula como locus de representações sobre a língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino*, de inserção na Linguística Aplicada, que objetivo desenvolver no Mestrado em Linguística sob orientação da prof^a. Dra. Livia M. T. R. Baptista. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos dessa pesquisa sejam esclarecidos. Para participar você terá que responder a um questionário e, caso sua participação seja confirmada, você também responderá a um teste de associação livre de palavras e a uma entrevista. Você, como colaborador(a), poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Ademais, torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas cientificamente.

IDENTIFICAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA:

Nome: Gênsson Johnny Lima Santos.
Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC).
Endereço: Rua 14, 481. Novo Maracanaú, Maracanaú-CE.
E-mail: gen.johnny@gmail.com

ATENÇÃO:

Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.
Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo.
Telefone: 3366.8344

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou DECLARANTE DO PARTICIPANTE ou DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu **dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido obrigado(a)**.

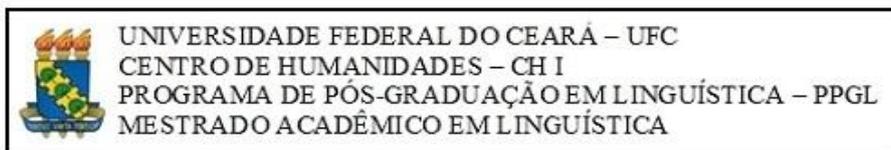
_____, _____ de _____ de 2015.

<p>(Assinatura ou digital) do(a) voluntário(a) ou responsável legal, portador da cédula de identidade:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>(Testemunha)</p>	<p>_____</p> <p>(Assinatura dos responsáveis pela pesquisa)</p> <p>_____</p> <p>(Assinatura do aplicador do TCLE)</p>
---	---

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO(A):

Nome: _____
Instituição: _____
Endereço: _____
E-mail: _____ Telefone: _____

APÊNDICE B — Questionário sondagem:



ESCOLA: _____ SÉRIE: ___ TURMA: ___ TURNO: _____
NOME: _____ Nº _____ IDADE: _____
E-MAIL: _____ CONTATO: () _____

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () **Não** ()

* Caso **não**, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () **Integral/Profissional** () **Especial** () **Outra** ()
Indígena () **Rural** () **Quilombola** ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? **Sim** () **Não** ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? **Sim** () **Não** ()

* Caso **sim**, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? **Sim** () **Não** ()

* Caso **sim**, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? **Sim** () **Não** ()

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

- () sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;
() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e, quando interrompo, peço permissão para falar;
() nas discussões, costumo criticar a ideia da pessoa, e não a pessoa;
() não costumo levar a sério esse tipo de atividade, não gosto.

APÊNDICE C — Teste de Associação Livre de Palavras:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
 CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
 MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____
 NOME: _____ Nº _____ DATA: ___ / ___ / ___

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. _____

2ª. _____

3ª. _____

4ª. _____

APÊNDICE D — Roteiro da entrevista semiestruturada aos grupos focais:

ROTEIRO E FICHA DE REGISTRO ENTREVISTA AO GRUPO FOCAL		
Grupo: _____	Descrição: _____	
Escola: () Liceu () M ^a Carmem. Local da entrevista: _____		
Horário de início: _____	Horário de término: _____	
Data: _____ / _____ / 2015 obs.: _____		
Participantes:		
1. _____ Série: _____	4. _____ Série: _____	
2. _____ Série: _____	5. _____ Série: _____	
3. _____ Série: _____	6. _____ Série: _____	
ETAPA 1 - INTRODUÇÃO		
<i>Duração: 5 minutos</i>		
- Apresentação dos participantes;		
- Objetivo da atividade, normas e metodologia;		
- Codificação dos participantes:		
A1 _____	A3 _____	A5 _____
A2 _____	A4 _____	A6 _____
ETAPA 2 – CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO		
<i>Duração: 10 minutos</i>		
1. Que expectativas vocês tinham com relação ao estudo do espanhol no início do ano letivo? (antes de começar o semestre, por exemplo).		

2. Tais expectativas foram correspondidas? Justifique.		

3. Como é estudar espanhol para vocês?		

4. O livro didático tem sido útil para o aprendizado de vocês? De que forma?		

5. Quanto à carga horária ou aos horários das aulas de espanhol o que opinam a respeito?		

ETAPA 3 - DISCUSSÃO / ENTREVISTA PROPRIAMENTE DITA

Duração: 30 a 40 minutos

01. O que vocês têm a dizer sobre a língua espanhola? Falem sobre esta.

02. Por que estudar espanhol?

03. Quando se estuda espanhol, qual (ou quais) aspecto(s) é (são) mais relevante(s) ou lhes interessa(m) mais?

04. E qual (ou quais) aspecto(s) é (são) menos relevante(s) ou lhes interessa(m) menos?

05. Para vocês, o que significa aprender espanhol?

06. Como avaliam o aprendizado de vocês com relação ao espanhol?

07. Além da escola, em que outros lugares/espacos, contextos ou situações vocês (costumam) lidam (se deparam) com o espanhol?

ETAPA 4 – CONCLUSÃO

Duração: 5 minutos

- Resumir informações ou conclusões discutidas;
- Reservar observações aos participantes (caso desejem);

- Esclarecer dúvidas ou confirmar informações;
- Agradecer a participação de todos.

ANEXO I

QUESTIONÁRIOS SONDAAGEM

GRUPO FOCAL I:

ESTUDANTES DA **ESCOLA REGULAR**
QUE TIVERAM CONTATO FORMAL
ANTERIOR OU PARALELO AO ENSINO
MÉDIO COM A LÍNGUA ESPANHOLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Escola Estadual de Nova SÉRIE: 3ª TURMA: E TURNO: T
NOME: [REDACTED] Nº 31 SALA: 09
E-MAIL: _____ CONTATO: () [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? na A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (com as reuniões na igreja)

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

- () sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;
(X) procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e, quando interrompo, peço permissão para falar;
() nas discussões, costumo criticar a ideia da pessoa, e não a pessoa;
() não costumo levar a sério esse tipo de atividade, não gosto.



CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Colégio Estadual de Maracará SÉRIE: 3º TURMA: E TURNO: tarde
NOME: [REDACTED] Nº 40 SALA: 08
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: (55) 8105-0146

QUESTIONÁRIO SONDAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? Centro de Línguas de Maracará

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim (X) Não ()

Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas só falo na minha vez e



CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Liceu Estadual de Maracanaú SÉRIE: 3º TURMA: E TURNO: Noite
NOME: [Redacted] Nº 24 SALA: 08
E-MAIL: [Redacted] CONTATO: (85) [Redacted]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim () Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? Centro de Línguas de Maracanaú

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não ()

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e,



CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Liceu SÉRIE: 3^o TURMA: D TURNO: M
NOME: [Redacted] Nº 7 SALA: _____
E-MAIL: _____ CONTATO: [Redacted]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim () Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? Centro Educacional Madalênia Jalco

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não ()

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e



CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Bicem Estadual SÉRIE: 3º TURMA: 12 TURNO: M
NOME: [REDACTED] Nº 43 SALA: 3º ano 1º
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: (89) [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAÇÃO

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular (X) Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

Caso sim, onde? Colégio Lourivaldo Filho. (Sede)

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

Caso sim, onde? Bicem Estadual de Maracassari.

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

- (X) sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;
() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e,



CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Escola Estadual SÉRIE: 3º TURMA: D TURNO: man
NOME: [REDACTED] Nº 36 SALA: 4
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

~~Regular (X)~~ Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não () .

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? CLM

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? CLM

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim (X) Não ()

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

(X) procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e,

GRUPO FOCAL II:

ESTUDANTES DA **ESCOLA REGULAR**
QUE **NÃO** TIVERAM CONTATO FORMAL
ANTERIOR OU PARALELO AO ENSINO
MÉDIO COM A LÍNGUA ESPANHOLA.



CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Amity feat Leileu SÉRIE: 3 TURMA: E TURNO: M
NOME: [REDACTED] Nº 92 SALA: 08
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não (X)

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional (X) Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e.



CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Diem Estadual SÉRIE: 3ª TURMA: 1 TURNO: M
NOME: [REDACTED] Nº 29 SALA: 4
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: (9) 32110-11

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim () Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não ()

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e



CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: LICEU ESTADUAL DE MARACANÁS SÉRIE: 3º TURMA: 1 TURNO: MANHÃ
NOME: [REDACTED] Nº 28 SALA: 3º 1
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não (X)

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular (X) Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

(X) procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e



CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Thayere de Oliveira Luiz SÉRIE: 3º TURMA: 0 TURNO: Manhã
NOME: [REDACTED] Nº 44 SALA: 04
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e,



CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Licou Professor Francisco O. B. SÉRIE: 3 TURMA: E TURNO: man
NOME: [REDACTED] Nº SALA: 8
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular (X) Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

(X) procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Liceu Estadual SÉRIE: 3º TURMA: E TURNO: M
NOME: [REDACTED] Nº 21 SALA: 3º E
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: () [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim () Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL PARALELAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não ()

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

() procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez.

GRUPO FOCAL III:

ESTUDANTES DA **ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE** QUE TIVERAM
CONTATO FORMAL ANTERIOR OU
PARALELO AO ENSINO MÉDIO COM A
LÍNGUA ESPANHOLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Andruina Kantar SÉRIE: 1º TURMA: B TURNO: Man
NOME: [REDACTED] Nº 03 IDADE: 14
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: () [REDACTED]
gmail.com

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional (X) Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? 9º série (na escola)

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? na escola

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: EEEP Maria Parmem Vieira SÉRIE: 1^a TURMA: B TURNO: M
NOME: Felipe de Souza Martins Nº 46 IDADE: 15
E-MAIL: felipe.souza.martins@gmail.com CONTATO: () 80000471

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional (X) Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? Escola _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Maria Carmem U.M. SÉRIE: 1 TURMA: 15 TURNO: integ
NOME: [REDACTED] Nº 40 IDADE: 15
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: () 9975 6108

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não ()

Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim () Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

Caso sim, onde? Clm de Maracanaú.

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

Caso sim, onde? Clm.

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À COMODIDADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não ()

Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: E.E.E.P. Maria C.V.M. SÉRIE: 1º TURMA: TURNO:
NOME: [Redacted] Nº 17 IDADE: 14
E-MAIL: CONTATO: (85) [Redacted]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim () Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? Colégio Atenas

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()

* Caso sim, onde? Colégio ~~Atenas~~ Maria Carmem V. Moura

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não ()

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Patelo Igor Monteiro SÉRIE: 1ª TURMA: D TURNO: integro
NOME: Patelo Igor Monteiro Nº 32 IDADE: 15
E-MAIL: _____ CONTATO: () 05222012

QUESTIONÁRIO SONDAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? Joaquim Barroso Neto

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

GRUPO FOCAL IV:

ESTUDANTES DA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE QUE **NÃO**
TIVERAM CONTATO FORMAL
ANTERIOR OU PARALELO AO ENSINO
MÉDIO COM A LÍNGUA ESPANHOLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: M.C.V.M SÉRIE: 1ª TURMA: D TURNO: _____
NOME: [Redacted] Nº 9 IDADE: 15
E-MAIL: _____ CONTATO: () _____

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não

Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

procuro ser paciente;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Maria Cecília Vieira SÉRIE: 1ª TURMA: 10 TURNO: Integral
NOME: [REDACTED] Nº 07 IDADE: 14 anos
E-MAIL: _____ CONTATO: () _____

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Mania Carmem Uiana m SÉRIE: J TURMA: 0 TURNO: manhã
NOME: [REDACTED] Nº 27 IDADE: 15
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: () [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim (X) Não ()

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular () Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim (X) Não ()

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC CENTRO DE HUMANIDADES – CH I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA	
ESCOLA:	<u>M^{te} Carmem Vieira</u> SÉRIE: <u>1</u> TURMA: <u>B</u> TURNO: <u>Integ</u>
NOME:	<u>Reynaldo Simão C</u> Nº <u>36</u> IDADE: <u>36</u>
E-MAIL:	CONTATO: <u>(81) 3191111</u>
<u>QUESTIONÁRIO SONDAAGEM</u>	
1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()	
* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:	
Regular (X)	Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índigena ()	Rural () Quilombola ()
2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()	
3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)	
* Caso sim, onde? _____	
4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não ()	
* Caso sim, onde? _____	
5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim (X) Não ()	
* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:	
) sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: MARIA CARMEM SÉRIE: 4 TURMA: C TURNO: _____
NOME: [REDACTED] Nº 45 IDADE: 15
E-MAIL: [REDACTED] CONTATO: (65) [REDACTED]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não (x)

Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular (x) Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Indígena () Rural () Quilombola ()

VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (x) Não ()

VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (x)

Caso sim, onde? _____

VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim (x) Não ()

Caso sim, onde? NA ESCOLA

VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (x)

Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: E.E.E.P Maria Carmem SÉRIE: 1 TURMA: e TURNO: _____
NOME: [Redacted] Nº 46 IDADE: 15
E-MAIL: _____ CONTATO: (85) [Redacted]

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM

1. VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA DESDE O INÍCIO DO SEU ENSINO MÉDIO?
Sim () Não (X)

* Caso não, marque a opção que mais tipifica a modalidade de ensino da sua escola anterior:

Regular (X) Integral/Profissional () Especial () Outra ()
Índigena () Rural () Quilombola ()

2. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR AS AULAS DE ESPANHOL DE SUA ESCOLA? Sim (X) Não ()

3. VOCÊ ESTUDOU FORMALMENTE ESPANHOL ANTES DE INGRESSAR NO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

4. VOCÊ ESTUDA (OU CONTINUA ESTUDANDO) FORMALMENTE O ESPANHOL SIMULTANEAMENTE AO ENSINO MÉDIO? Sim () Não (X)

* Caso sim, onde? _____

5. VOCÊ APRESENTA DIFICULDADE, TIMIDEZ OU NÃO SE SENTE À VONTADE PARA SE EXPRESSAR ORALMENTE DIANTE DE UM GRUPO FORMADO POR PESSOAS DESCONHECIDAS, MESMO SE TRATANDO DE UM GRUPO PEQUENO? Sim () Não (X)

* Caso a resposta seja negativa, marque os itens que mais lhe define em uma discussão/debate em grupo/equipe:

() sou um pouco impaciente, interrompo os meus colegas constantemente, não costumo esperar a minha vez de falar;

(X) procuro ser paciente, costumo ouvir aos meus colegas, só falo na minha vez e

ANEXO II

TESTES DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

GRUPO FOCAL I:

ESTUDANTES DA **ESCOLA REGULAR**
QUE TIVERAM CONTATO FORMAL
ANTERIOR OU PARALELO AO ENSINO
MÉDIO COM A LÍNGUA ESPANHOLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Escola Estadual de Maracá SÉRIE: 3º TURMA: F
NOME: [REDACTED] Nº 31 DATA: 26/05/2015

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

lhamo
hermana
tu
mi

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. lhamo
2ª. hermana
3ª. tu
4ª. mi



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Colégio Estadual de Maracá SÉRIE: 3º TURMA: E
NOME: [REDACTED] Nº 40 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Autobús
leyer
Hablan
boligato

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Hablan
2ª. leyer
3ª. Autobús
4ª. boligato



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Liceu Estadual de Maracó SÉRIE: 3º TURMA: E
NOME: [REDACTED] Nº 24 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

América Latina
Purismo
cultura
estudo

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1º. cultura
2º. América Latina
3º. Purismo
4º. estudo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Licenciatura em Letras SÉRIE: 3º TURMA: 0
NOME: [REDACTED] Nº 7 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) **PALAVRAS** que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Culinária
música
novelas
comida

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. comida
2ª. música
3ª. novelas
4ª. Culinária



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Liceu Estadual de Maracanaú SÉRIE: 3º TURMA: 14
NOME: [Redacted] Nº 43 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Idioma
Cultura
Espanha
Nacionalidade

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Espanha
2ª. Nacionalidade
3ª. Idioma
4ª. Cultura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Escola Estadual SÉRIE: 3º TURMA: D
NOME: [REDACTED] Nº 16 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Madrid
gaspacho
Espanha
flamenco

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1º. Madrid
2º. Espanha
3º. flamenco
4º. gaspacho

GRUPO FOCAL II:

ESTUDANTES DA **ESCOLA REGULAR**
QUE **NÃO** TIVERAM CONTATO FORMAL
ANTERIOR OU PARALELO AO ENSINO
MÉDIO COM A LÍNGUA ESPANHOLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Língua Estadual SÉRIE: 3 TURMA: E
NOME: [REDACTED] Nº 42 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

YO
tengo
TU
NOSOTROS

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. YO
2ª. NOSOTROS
3ª. TU
4ª. TENGO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Boa Esperança Estadual SÉRIE: 3ª TURMA: D
NOME: [REDACTED] Nº 29 DATA: 26/5/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Países
Músicas
Filmes
Gaudanças

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Países
2ª. Gaudanças
3ª. Músicas
4ª. Filmes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Liceu Estadual de Maracá SÉRIE: 3º TURMA: D
NOME: [REDACTED] Nº 28 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Cultura
Escrita
Musicalidade
Gastronomia

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Escrita
2ª. Cultura
3ª. Musicalidade
4ª. Gastronomia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Prof. F^{co} Oscar Rodrigues (Linguística) SÉRIE: 3^o TURMA: D
NOME: [REDACTED] Nº 44 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Baile
México
Tacos
Espanha

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1^o POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4^o POSIÇÃO:

1^a. Espanha
2^a. México
3^a. Baile
4^a. Tacos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Instituto Estadual de M. SÉRIE: _____ TURMA: E
NOME: [REDACTED] Nº 28 DATA: 26/05/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Nombre
plase
coche
ventana

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Nombre
2ª. plase
3ª. coche
4ª. ventana



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Linguagem Experimental SÉRIE: 3º TURMA: 3º E
NOME: [REDACTED] Nº 24 DATA: 23/05/13

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Conhecimento
Cultura
Lingua
América Latina

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Lingua
2ª. Conhecimento
3ª. Cultura
4ª. América Latina

GRUPO FOCAL III:

ESTUDANTES DA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE QUE TIVERAM
CONTATO FORMAL ANTERIOR OU
PARALELO AO ENSINO MÉDIO COM A
LÍNGUA ESPANHOLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Andreina Wantas SÉRIE: 1º TURMA: B
NOME: [REDACTED] Nº 03 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Gramática
Comidas
Pontos turísticos
Vestimentas

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Gramática
2ª. Pontos turísticos
3ª. Comidas
4ª. Vestimentas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: FEELP Maria Pomarom SÉRIE: 1º TURMA: b
NOME: [REDACTED] Nº 43 DATA: 10/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Mueho (lingua)
música
Exemplos (memes)
Comida

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1º. Comida (churrasco)
2º. música
3º. Exemplos (memes)
4º. Mueho (lingua)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: PPGP Maria Carmem Uivira SÉRIE: 1º ano TURMA: 1B
NOME: [REDACTED] Nº 46 DATA: 18/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Touradas
Comidas apimentadas
Vermelho
Detoque

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Detoque
2ª. Comidas Apimentadas
3ª. Touradas
4ª. Vermelho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Maria Carmem V.N. SÉRIE: 1 TURMA: D
NOME: [REDACTED] Nº 40 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Conhecimento
Educação
Cultura
Oportunidades

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Conhecimento
2ª. Oportunidades
3ª. Cultura
4ª. Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: S. E. G. P. Maria Carmem V. M. SÉRIE: 1ª TURMA: D
NOME: [REDACTED] Nº 17 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Cultura
Touradas
Músicas
Gastronomia

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1ª POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4ª POSIÇÃO:

1ª. Cultura
2ª. Gastronomia
3ª. Música
4ª. Touradas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Maria Carmem Vieira M. SÉRIE: 1 TURMA: Vestibular
NOME: [REDACTED] Nº 32 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Espanha
A matéria espanhol
Touradas
Culinária

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Espanha
2ª. Culinária
3ª. A matéria espanhol
4ª. Touradas

GRUPO FOCAL IV:

ESTUDANTES DA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE QUE **NÃO**
TIVERAM CONTATO FORMAL
ANTERIOR OU PARALELO AO ENSINO
MÉDIO COM A LÍNGUA ESPANHOLA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: M. C. V. M. SÉRIE: 7º TURMA: D
NOME: [REDACTED] Nº 9º DATA: 12 / 6 / 15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Cultura
Religião
Clima
Festas

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Cultura
2ª. Religião
3ª. Festas
4ª. Clima



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: E.E.P. Maria Carmem SÉRIE: 1º TURMA: 10
NOME: [REDACTED] Nº 07 DATA: 12/08/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Lingua Estrangeira
Estudo
Comida
Los Fallas de Valencia

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. Estudo
2ª. Lingua estrangeira
3ª. Los Fallas
4ª. Comida



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Mania canyamã Usina mona SÉRIE: 0 TURMA: 3º 0
NOME: [REDACTED] Nº 27 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Espanha
musica
plural
tornado

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1º Espanha
2º tornado
3º musica
4º plural



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: Raymora Bompaio C. SÉRIE: 1^o TURMA: B
NOME: [REDACTED] Nº 36 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

Pais
Gramática
Cultura
Comida

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1^o POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4^o POSIÇÃO:

1^a. Pais
2^a. Cultura
3^a. Comida
4^a. Gramática



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: MARIA CARMEM SÉRIE: I TURMA: C
NOME: [REDACTED] Nº 45 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

CULTURA
ESPAÑA
MÚSICA
COMUNICAÇÃO

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. CULTURA
2ª. COMUNICAÇÃO
3ª. ESPAÑA
4ª. MÚSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE HUMANIDADES - CH I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

ESCOLA: E.E.E.P. Maria Larmem SÉRIE: 1º TURMA: e
NOME: [REDACTED] Nº 46 DATA: 12/06/15

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

OBS.: Você deverá responder, livre e rapidamente, a este teste, utilizando apenas 4 (QUATRO) PALAVRAS que você associa ao termo destacado em negrito. O teste deve ser respondido com seriedade. Agradecemos desde já sua colaboração.

QUANDO SE FALA EM **LÍNGUA ESPANHOLA**, ME VÊM À MENTE AS SEGUINTE PALAVRAS:

CULTURA
ARTE
PAÍS
MUSICA

AGORA, ORGANIZE ESSAS 4 PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO QUE A MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NA 1º POSIÇÃO E A MENOS IMPORTANTE NA 4º POSIÇÃO:

1ª. CULTURA
2ª. PAÍS
3ª. ARTE
4ª. MUSICA

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS
ETAPA 3/ROTEIRO
GRUPO FOCAL I

PERGUNTA	RESPOSTA
<p>01. O que vocês têm a dizer sobre a língua espanhola? Falem sobre esta.</p>	<p>A4GF1: É legal, interessante. É uma língua bem curiosa, que chama atenção, o sotaque da língua. As origens dela a torna uma língua interessante, pelo fato de ela vir de muito tempo atrás e também pelo jeito que eles [nativos] a usam para se expressar.</p> <p>A5GF1: Muito interessante.</p> <p>A2GF1: É uma língua bonita. A fala é muito bonita.</p>
<p>02. Por que estudar espanhol?</p>	<p>A5GF1: Porque é importante para a vida pessoal e também para a vida profissional hoje em dia. Como [o Fulano] havia dito no outro dia, um cara conseguiu um emprego porque falava espanhol. Hoje em dia, quem fala espanhol vai estar em vantagem. Também pelo interesse pessoal, quem quiser viajar para outro país, por exemplo, fica bem mais fácil. É importante saber a língua desse país para onde se pretende viajar, principalmente quando se vai através daqueles programas de intercâmbio. A pessoa que, por meio deles, procura conhecer outros países, precisa aprender a outra língua.</p> <p>A1GF1: Porque é importante saber outras línguas além da que a gente fala. É importante saber outras línguas, tanto o inglês, quanto o espanhol, porque é mais fácil para o mercado de trabalho.</p> <p>A3GF1: Aprender espanhol é importante para que tenhamos uma autonomia comunicativa, já que é melhor você saber do que depender de outra pessoa para ficar traduzindo para você, em caso de necessidade. E também por uma questão de religião, em meu caso. Falo mais em termos de tradução. Eu estava em uma missa onde o padre que a celebrava era estrangeiro e explicou a homilia em espanhol, então o [padre] do Brasil, que, portanto, fala português, foi traduzindo.</p> <p>A4GF1: Como falei da outra vez, uma pessoa que se forma em Direito, por exemplo, tem que aprender várias línguas, e uma delas é o espanhol. Vi em algum lugar, não sei onde, mas vi, que o espanhol está na lista das línguas mais faladas do mundo, por isso devemos aprender espanhol.</p>
<p>03. Quando se estuda espanhol, qual (ou quais) aspecto(s) é (são) mais relevante(s) ou lhes interessa(m) mais?</p>	<p>A1GF1: O aspecto que é mais relevante ou que interessa mais é a cultura, a culinária, as músicas... Estudar a cultura é importante pelo fato de sabermos e buscarmos entender também as origens dela (da língua espanhola).</p>

	<p>A5GF1: Se bem que a música também entra na cultura. Enfim, a cultura de um modo geral é o que mais nos interessa quanto estudamos espanhol.</p> <p>A3GF1: A cultura é útil no nosso aprendizado, porque ela ajuda a despertar o interesse para conhecer aquele lugar onde se fala a língua.</p>
<p>04. E qual (ou quais) aspecto(s) é (são) menos relevante(s) ou lhes interessa(m) menos?</p>	<p>A5GF1: O aspecto menos relevante é a gramática, a parte de aprendê-la, pelo fato de ser mais difícil. Isso acaba fazendo com que a pessoa desista de querer aprender.</p> <p>A1GF1: Não é pelo fato de a gramática ser difícil. Sabe por que é? Porque as pessoas não se interessam em estudar, por isso se torna difícil.</p> <p>A3GF1: Mas, eu penso que sem gramática não é possível saber falar a língua. Porque falar é uma coisa, entender o que os outros estão dizendo é outra bem diferente.</p>
<p>05. Para vocês, o que significa aprender espanhol?</p>	<p>A5GF1: Aprender espanhol, para mim, significa conseguir se comunicar com alguém em espanhol. É também sair na frente no mercado de trabalho. Hoje em dia, é importante você ter um emprego bom, ganhar bem e não ficar dependendo dos pais...</p> <p>A2GF1: Para mim, aprender espanhol é aprender a falar o espanhol. Porque, no meu caso, tenho que aprender por obrigação, já que eu não gosto. Não gosto nem de espanhol, nem de inglês. Mas, como eu penso em estudar Direito, mesmo não tendo interesse de aprender outras línguas, eu vou ser obrigada a aprender pela profissão.</p> <p>A1GF1: No meu caso, significa aprender uma língua nova...</p> <p>A3GF1: Eu acho assim: não é só aprender a língua em si, mas aprender tudo que está relacionado a ela: a história, a cultura... É ter mais algum conhecimento, um conhecimento além da língua propriamente dita, ou seja, não só da parte gramatical, mas também é adquirir um conhecimento geral em torno da língua.</p> <p>A4GF1: Significa ter uma oportunidade de emprego melhor...</p>
<p>06. Como avaliam o aprendizado de vocês com relação ao espanhol?</p>	<p>A5GF1: Eu avalio como bom, falando de um modo geral, porque há pessoas que sabem menos... Então, saber alguma coisinha já é alguma coisa. Com relação à escola, não acho que é a mesma coisa, pelo fato de ser pouco tempo. A gente só estuda no 3º ano e, no caso dessa escola, só por um semestre. Mas também vai mais pelo interesse dos alunos, tem gente que não se interessa em aprender outra língua, como no caso dela [A2GF1] Então, vários outros alunos também não se interessam.</p> <p>A3GF1: De uma forma geral, eu acho meu aprendizado bom, porque, no meu caso, eu faço curso de espanhol fora da escola, então a gente estuda tudo: a fala, a gramática, a</p>

	<p>audição, a escrita...</p> <p>A4GF1: A partir do momento que você consegue entender aquela língua já dá para saber que seu aprendizado está indo bem.</p> <p>A2GF1: Também acredito que nosso aprendizado seria melhor se não fosse pelo pouco tempo de aulas, por isso os alunos não conseguem aproveitar mais, porque, comparando com a escola onde estudava antes, no Ensino Fundamental, havia muitos professores de espanhol, por ser uma escola muito grande, e para o pessoal do Ensino Médio, havia até excursão para outros países, coisa que é inviável haver aqui no Liceu.</p>
<p>07. Além da escola, em que outros lugares/espacos, contextos ou situações vocês (costumam) lidam (se deparam) com o espanhol?</p>	<p>A5GF1: Fora da escola, eu entro em contato com o espanhol através de novelas, músicas, jornais... Também tenho contato com alguns turistas, porque, às vezes, vou à praia e quando vejo que há turistas nativos em espanhol sempre procuro dialogar com eles... É bastante interessante, porque há coisas que eu consigo entender, outras eu aprendo lá na hora.</p> <p>A3GF1: No meu caso, meu contato com o espanhol fora da escola se dá no Centro de Línguas, já que eu curso espanhol, como já havia dito. Além do curso, também tenho contato com o espanhol na missa, pois, de vez em quando, quem celebra a missa na igreja que frequento é um padre nativo nessa língua.</p> <p>A4GF1: Meu contato com espanhol fora da escola se dá em casa mesmo, no meu dia a dia, pois eu tento manter o contato com a língua ouvindo músicas e assistindo a filmes.</p> <p>A2GF1: Também assisto a filmes, de vez em quando, já que há filmes que dispõem de áudio em espanhol, então seleciono. Mas também meu irmão fez o mestrado dele em Portugal e passou um tempo na Espanha, então, como ele sabe falar um pouco de espanhol, a gente tenta conversar em espanhol, às vezes.</p>

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ETAPA 3/ROTEIRO

GRUPO FOCAL II

PERGUNTA	RESPOSTA
<p>01. O que vocês têm a dizer sobre a língua espanhola? Falem sobre esta.</p>	<p>A1GF2: Com relação à língua espanhola, ela é divertida, pois nela há algumas palavras que a tradução é meio engraçada, estranha... Espanhol lembra o quê? Lembra cultura, música, comida... Lembra dança, os ícones da língua espanhola, como alguns artistas, por exemplo...</p> <p>A2GF2: Espanhol, para mim, é uma língua que se parece muito com o português. Há em espanhol algumas palavras bastante parecidas com palavras do português, que quando a gente vai ver, na verdade, algumas delas não têm nada a ver entre si, porque a gente pensa que é aquilo, mas não é.</p> <p>A3GF2: Para mim, é uma língua nova, que muitos países falam essa língua, por isso é bastante interessante...</p> <p>A4GF2: Eu acho que é uma língua bonita de se falar. Se a gente for pensar no sotaque, por exemplo, eu considero que é algo bem atrativo, diferente.</p>
<p>02. Por que estudar espanhol?</p>	<p>A4GF2: Na escola, a gente estuda [língua estrangeira] porque, enfim, inglês e espanhol caem no ENEM. Mas, se a gente for analisar na hora de responder as perguntas, os textos... Eu acho que é bem mais fácil a gente responder as questões em espanhol do que em inglês. Assim, a gente já ganha pontos...</p> <p>A1GF2: Mas, eu acho que essa língua estrangeira deveria ser um pouco mais estudada, porque é muito pouco tempo para a gente ver espanhol, já que temos português e matemática o ano todo, e como a gente estuda o inglês quase a nossa vida toda, deveríamos ter um pouco mais de espanhol também.</p>
<p>03. Quando se estuda espanhol, qual (ou quais) aspecto(s) é (são) mais relevante(s) ou lhes interessa(m) mais?</p>	<p>A3GF2: Eu acho que é a gramática, a gramática é necessário, porque a partir dela é que você vai conseguir falar oralmente, formular as frases, assim como escrever também e entender os textos. Acho que a gramática é importante.</p> <p>A1GF2: Quando se estuda espanhol, acredito que os dois aspectos são importantes: a língua, a parte da fala, e a gramática, porque um supre a necessidade do outro, ou seja, um complementa o outro. Eu acho que também não é só a gramática, o que importa mais é conhecer sobre o espanhol, sobre aquele país... Porque no inglês a gente conhece o quê? Conhece a gramática do inglês, conhece</p>

	<p>aquela parte do verbo “to be” e tal, conhece a parte de cada frase... Acho que, com relação ao espanhol, também se necessita desse tipo de aprendizado. Começar tudo do básico...</p> <p>A4GF2: Acho também a mesma coisa que elas...</p> <p>AGF22: Não é bem a gramática... Para mim, o mais interessante é o estudo da cultura de cada país que fala espanhol, porque não adianta a pessoa, por exemplo, fazer um intercâmbio, chegar lá e não saber nada da cultura deles, não saber nada do país, seria meio que uma falta de respeito com relação a isso.</p>
<p>04. E qual (ou quais) aspecto(s) é (são) menos relevante(s) ou lhes interessa(m) menos?</p>	<p>A2GF2: Eu acho que, para mim, não existe o aspecto menos interessante, não... Para mim, tudo que estudamos com relação à língua é relevante e interessante.</p> <p>A3GF2: Bom, o espanhol que a gente estuda já é tão básico que acho que não há o que é menos importante. Eu acho que a gente até sente essa falta, de estudar um pouco mais. Então, acho que não há um aspecto menos relevante ou menos interessante... Como eu falei, a gente já estuda tão pouco que a gente sente até falta de um estudo mais aprofundado...</p>
<p>05. Para vocês, o que significa aprender espanhol?</p>	<p>A2GF2: Para mim, aprender espanhol significa conhecer outro mundo, abranger nossos conhecimentos...</p> <p>A1GF2: Eu também penso semelhante a ela [A2GF2], apreender espanhol, para mim, significa conhecer uma nova língua, é como conhecer pessoas diferentes, que pensam diferente da gente...</p> <p>A4GF2: Também concordo com elas, aprender espanhol significa conhecer uma cultura diferente, um lugar diferente, um país diferente...</p>
<p>06. Como avaliam o aprendizado de vocês com relação ao espanhol?</p>	<p>A2GF2: Bom, a aprendizagem do espanhol, com nosso professor, é boa, é interessante. Ele tem uma dinâmica, com relação à aula, que puxa a atenção das pessoas, dos alunos... É o jeito como ele ensina que faz com que o espanhol seja interessante, acho que é a maneira como ele ensina. Mas, acho que é muito pouco tempo [de aula]...</p> <p>A4GF2: Eu avalio minha aprendizagem como boa, mas deveria haver mais aulas, além do que temos apenas aqui na escola. Deveria haver algo mais aprofundado, porque a gente estuda muito pouco o espanhol, pois a gente começou a estudar basicamente este ano. É muito pouco tempo. Deveria ter mais aulas, uma parte que ensinasse mais. Por exemplo, vai acabar o semestre agora, não vai ter mais espanhol. Deveria ser o ano todo, com a mesma metodologia de ensino que estamos vendo. Assim, a gente aprenderia mais, não só por conta da língua, mas por conta do ENEM, para o qual a gente vai precisar.</p> <p>A3GF2: Com relação ao meu aprendizado, entre regular,</p>

	<p>bom e ótimo, eu avaliaria como bom, porque, como elas falaram, a gente tem aulas regulares, tem festival de espanhol, que também acrescenta. Mas, mesmo assim, acho que não supre todas as necessidades, já que se trata de uma língua que a gente está vendo esse ano, teria que haver todo um tempo maior, para que esse aprendizado rendesse ainda mais.</p> <p>A1GF2: Pra mim, o espanhol deveria ser o ano todo, para suprir nossas dificuldades, para haver mais [tempo] para a gente estudar. Deveria haver aulas extras, como há para algumas disciplinas em sábados letivos... O espanhol é complicado, a gramática dele é complicada. Então, deveria haver mais conteúdo, e a gente tem muito pouco tempo para estudar...</p>
<p>07. Além da escola, em que outros lugares/espacos, contextos ou situações vocês (costumam) lidam (se deparam) com o espanhol?</p>	<p>A4GF2: Fora da escola, eu tenho com o espanhol mais através de músicas e filmes.</p> <p>A3GF2: Com relação ao meu contato extraescolar com o espanhol, eu costumo ter pelas redes sociais, novelas, séries, enfim, pelo <i>Youtube</i>...</p> <p>A2GF2: Bom, no meu caso, meu contato com o espanhol, fora da escola, se dá por meio de músicas e filmes também. O professor nos dá dicas de músicas para que a gente possa escutar em casa. Há músicas até da época da minha mãe, dos anos 60, em espanhol, que são bastante interessantes...</p> <p>A1GF2: O meu contato fora da escola com o espanhol se dá por meio de músicas também, através de filmes e novelas. Esses são os únicos meios que escuto espanhol além da escola...</p>

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ETAPA 3/ROTEIRO

GRUPO FOCAL III

PERGUNTA	RESPOSTA
<p>01. O que vocês têm a dizer sobre a língua espanhola? Falem sobre esta.</p>	<p>A1GF3: Com relação à língua espanhola, além de ela ser útil, eu acho muito bom estudar espanhol, por conta da cultura deles, dos nativos dessa língua dos vários países que a falam. O espanhol é uma língua muito útil... A gente vai precisar dela, em algum momento, para exercer determinadas profissões, por exemplo, para conseguir certos empregos. Então, é bem interessante estudar espanhol, porque você aprende coisas de outros lugares que você nunca tinha visto.</p> <p>A5GF3: Bom, o espanhol, para mim é uma língua bem interessante, até porque há espanhóis, aliás, falantes de espanhol, espalhados pelo mundo todo. A cultura espanhola foi bem difundida em outros países, daí acho legal por causa disso.</p> <p>A6GF3: Principalmente nesses países latino-americanos, nossos países vizinhos, se você desenrolar, souber falar bem espanhol, você tem como andar em qualquer um desses países, a exemplo do Chile, da Venezuela, da Argentina, da Bolívia, onde você vai saber falar, se comunicar porque você terá um conhecimento de espanhol. Ou seja, o espanhol é uma coisa que vem lá da Espanha e serve para a gente aqui, na América do Sul, América Latina.</p> <p>A2GF3: Quanto à língua espanhola, acredito que se a gente conseguir falar essa língua, eu acho que a gente se dar bem nesses lugares. Adoro espanhol...</p> <p>A3GF3: Eu gosto muito do espanhol. Eu acho particularmente uma língua fácil de aprender, não é como o inglês, porque o inglês é mais difícil, e a cultura deles, dos falantes de espanhol, é muito boa. Eu acho a cultura deles muito legal, principalmente esse negócio de eles, os nativos, “pegar” toda a comunidade, fazer uma cultura só e todo mundo se envolver... Não é como aqui, no Brasil, que há um carnaval que algumas pessoas fazem, outras não... Na Espanha são todos na mesma cultura, acho isso muito <i>show</i>. Inclusive, a gente está trazendo a cultura deles para cá, querendo ou não.</p> <p>A4GF3: A gente, nós alunos desta escola, está trazendo por conta dos projetos, porque ele [o professor] escolhe um tema de lá para a gente trabalhar... Por exemplo, se o</p>

	<p>tema for carnaval, a gente teria que fazer um trabalho sobre o carnaval aqui... É bem legal. Ele [o professor] passa muito as músicas como prova, para a gente decifrar os verbos, coisas assim...</p> <p>A2GF3: Também porque nas aulas, ele [o professor] não fala só da língua de lá [Espanha], ele fala também muito da cultura espanhola, dos costumes que eles [espanhóis] têm lá, das festas.</p> <p>A1GF3: O que eu mais gosto na língua espanhola são as danças. Adoro as danças e as músicas também. E ainda tem as novelas mexicanas, eu adoro...</p>
<p>02. Por que estudar espanhol?</p>	<p>A6GF3: Para aprender, para desenvolver o seu conhecimento.</p> <p>A2GF3: Adquirir conhecimento. A gente precisa estudar várias línguas para adquirir conhecimentos, porque o mundo está se evoluindo e a gente tem que evoluir com ele. Então, não podemos ser atrasados quanto a isso, por isso o porquê de estudar a língua espanhola.</p> <p>A5GF3: Já que a gente gosta da cultura espanhola, acho que nada melhor do que a gente aprender o espanhol. O mundo, hoje em dia, está cada vez mais globalizado, a gente não pode mais ter essa mentalidade de “não, eu vou falar só português mesmo porque eu vivo aqui no Brasil e ponto final”. Hoje em dia, não há mais isso, as coisas estão crescendo e o mundo está diminuindo, então, não só espanhol, mas qualquer tipo de língua estrangeira é bem vinda.</p> <p>A3GF3: É como se o mundo pedisse que a gente integrasse novas coisas ao nosso intelecto.</p>
<p>03. Quando se estuda espanhol, qual (ou quais) aspecto(s) é (são) mais relevante(s) ou lhes interessa(m) mais?</p>	<p>A6GF3: Comida, porque eu acho engraçado o nome dos pratos, além de serem bem exóticos.</p> <p>A1GF3: Quando se estuda espanhol, o aspecto que eu acho mais relevante ou que interessa mais é a cultura. Eu aprendo mais com a cultura deles [falantes de espanhol], porque é tão legal, a dança, a culinária, tudo que for de cultura...</p> <p>A3GF3: No meu caso, como aspecto relevante eu destaco a própria língua, ou seja, a gramática, porque eu adoro. Acho bem interessante o modo como eles, os nativos, falam aquele sotaque.</p> <p>A5GF3: Mais interessante, para mim, é a cultura. A gente descobriu as falhas de Valência, onde há aquele negócio deles queimarem os bonecos... Eu me apaixonei pela cultura da Espanha.</p> <p>A4GF3: Acho legais as danças, principalmente a salsa...</p> <p>A2GF3: Quando se estuda espanhol, acredito ser a pronúncia também é um fator bem interessante, o jeito que eles falam, enfim, o sotaque.</p>

	<p>A5GF3: Porque [idioma] é semelhante ao nosso, por isso a maioria das pessoas diz ter uma familiaridade maior com o espanhol, ou seja, elas têm uma menor dificuldade de aprender espanhol porque é parecido [com o português]. Por exemplo, há fonemas mais parecidos com os da nossa língua, do que com o inglês, que tem aquele negócio de /θ/ que a gente não tem esse fonema na nossa língua, então na hora de aprender [inglês] a gente fica meio cabreiro.</p> <p>A3GF3: O pessoal diz que [o espanhol] é mais difícil por causa da gramática, porque precisa de várias regras, por exemplo, a ordem [dos elementos da frase] que você tem que falar daquele jeito... Mas não, você consegue aprender se você treinar.</p>
<p>04. E qual (ou quais) aspecto(s) é (são) menos relevante(s) ou lhes interessa(m) menos?</p>	<p>A5GF3: Eu digo que é o país em si, não a cultura, mas a região, a política do local... [A Espanha] é um lugar bonito de se visitar, tem muitas construções antigas, mas eu digo que a parte que menos interessa é a política de lá...</p> <p>A1GF3: Que a gente nem ouve falar das coisas [relacionadas a políticas] que acontecem lá...</p> <p>A5GF3: Mas com relação à língua, o aspecto menos relevante é aquele negócio de castelhano ou espanhol, essa diferença boba que algumas pessoas acham que existe.</p> <p>A3GF3: Eu estudei em um curso em que meu professor morou no México. Então, ele tem um sotaque mais forte em relação, por exemplo, ao "ll" que tem o som de "lh". Mas, ele [esse professor] não fala o som do "lh" ele falaria /ʒa/, por exemplo. Daí eu perguntei ao professor [atual] se estava errado pronunciar do jeito dele e ele [o professor atual] disse que não, tanto um como o outro está certo.</p>
<p>05. Para vocês, o que significa aprender espanhol?</p>	<p>A3GF3: Aprender espanhol, para mim, significa uma coisa muito boa, porque a gente vai levar para toda nossa vida, porque conhecimento não se tira de ninguém, pelo contrário, vai se acumulando.</p> <p>A1GF3: Como ele [A3GF3] falou, aprender espanhol significa adquirir conhecimento. Também tem a questão de você gostar, porque se você gosta de estudar determinada língua, você vai se dedicar mais àquela língua para querer aprender. Então, é isso, aprender espanhol significa adquirir conhecimento, porque ninguém vai tirar conhecimento de você... Acho que é isso, o conhecimento de se aprender a língua.</p> <p>A5GF3: Eu sempre digo que aprender espanhol é bom, porque atinge também a curiosidade da gente, a pessoa estudando espanhol ela... "poxa, é legal essa língua. Quero ir lá, à Espanha, para ver essa pessoa falando desse jeito".</p>

	<p>Daí, ela acaba, muitas vezes, se apaixonando por aquilo. A partir desse estudo que a gente tem no colégio, gera uma curiosidade, um desejo maior, da pessoa se aprofundar naquilo.</p> <p>A4GF3: Também acho a mesma coisa, eu ia falar da curiosidade. Você aprende pouca coisa aqui e quer se aprofundar mais pelo conhecimento, quer conhecer mais coisas, como a gente olha só pelas fotos, pelos vídeos, mas "como deve ser lá? Como eles devem falar? Como eles devem agir? Vamos querere conhecer mais". Acho muito interessante estudar espanhol.</p> <p>A6GF3: O significado de aprender espanhol tem mais a ver com o conhecimento. Espanhol é uma matéria que, pelo menos, eu acho que a gente aqui gosta. Quando você gosta de uma coisa, você quer buscá-la mais e mais, quer conhecê-la mais e mais, fazendo com que isso flua naturalmente.</p> <p>A2GF3: Acho que você adquire certa curiosidade, como o [A4GF3] já falou, porque você vai se interessar, nada melhor do que você ir ao lugar onde todas as pessoas falam a língua que você gosta... Então, isso é bem interessante.</p>
<p>06. Como avaliam o aprendizado de vocês com relação ao espanhol?</p>	<p>A3GF3: Básico. Eu acho muito pouco perto do que a gente precisa, porque o inglês é uma coisa exagerada, já o espanhol é uma coisa muito básica, muito simples.</p> <p>A1GF3: Eu considero o meu conhecimento na língua espanhola ótimo.</p> <p>A6GF3: Até onde eu sei, até onde eu estudei, eu considero ótimo também, pois aprendi muita coisa.</p> <p>A4GF3: Com relação ao meu aprendizado, dá para passar de ano, porque o espanhol que eu estudava na outra escola era muito fraco, não tinha tanta atenção com tem na língua inglesa.</p> <p>A2GF3: Eu considero meu aprendizado muito bom, porque, na minha antiga escola, minha professora era um máximo e quando você gosta do professor, você começa a gostar também da matéria que ele ensina, foi por causa dela que eu comecei a gostar de espanhol.</p> <p>A5GF3: Eu acho meu aprendizado básico... Básico para mim é bom, no sentido de que, pelo menos, o que eu estudei de espanhol não levou muito para questão de está praticando, falando, diferentemente de quando a gente vai assistir a um filme. Então, as pessoas falam muito assim, com relação ao inglês, "olha ali o filme legendado" Com relação ao espanhol, eu não tenho esse contato, esse incentivo vindo da parte da mídia ou então de gente que está do nosso lado, porque é comum ver há uma pessoa cantando músicas em inglês, dizendo o que significa, daí a</p>

	<p>gente consegue aplicar o inglês de uma maneira mais, digamos, fora do colégio, mais social mesmo... Com o espanhol não vejo muito isso.</p> <p>A1GF3: Eu também acho que a gente deveria praticar mais a fala, porque a gente estuda, estuda e não treina nada de como se falar, como o [A5GF3] disse, a gente só escuta mais músicas em inglês, que agora está no topo das baladas, por exemplo, acho que o mesmo não acontece muito com a música espanhola.</p> <p>A2GF3: Mas eu acho que a fala é a maior dificuldade, não escrever e não ler no idioma também, mais a questão da fala...</p> <p>A1GF3: Se você não praticar, você não vai para frente, porque as pessoas estudam o espanhol e dizem "ah, eu sei escrever, mas vamos praticar, vamos falar para ver se você consegue, as pronúncias, por exemplo, como a gente estava falando do [lha] e do [dja]", essas coisas assim...</p> <p>A6GF3: Eu acho que a língua inglesa é mais conhecida, eu acho que o espanhol deveria ganhar mais destaque, precisa do calor humano, precisa da atenção... No curso que eu fazia, o professor disse "o espanhol é um pouco esquecido porque as pessoas não dão calor humano para ele, não procuram saber, porque o que está no topo é o inglês", daí as pessoas procuram mais o inglês, porque está no topo e não o espanhol.</p>
<p>07. Além da escola, em que outros lugares/espacos, contextos ou situações vocês (costumam) lidam (se deparam) com o espanhol?</p>	<p>A3GF3: No meu caso, meu contato fora da escola com o espanhol se dá no CLM (Centro de Línguas de Maracanaú).</p> <p>A1GF3: Eu tenho um colega que também é professor de espanhol numa escola pública de ensino médio. Eu o conheço há um tempo e, toda vez que a gente se ver, a gente dialoga em espanhol mesmo, toda vez que a gente se ver a gente fica dialogando em espanhol. Assim, quando eu tenho alguma dúvida, eu vou direto para ele, porque eu sei que ele vai me ajudar na língua espanhola. Então é isso, além das músicas, dos cursos, eu tenho esse contato com a língua espanhola através desse meu amigo.</p> <p>A6GF3: Eu também... Meu amigo é bom em espanhol, então quando a gente sai, ele quer treinar comigo. Daí a gente fica tentando manter uma conversa em espanhol para a gente ir melhorando, para aprimorar nosso conhecimento.</p> <p>A1GF3: E o interessante é que quando você tira uma brincadeira na língua espanhola tem um bocado de gente olhando, por exemplo, "ele sabe falar espanhol, está falando espanhol" e eles acham isso estranho e começam a rir... É muito interessante... Também meu contato com a língua espanhola fora da escola se dá pelo <i>Youbute</i>, os</p>

videoaulas que também são bem interessantes.

A4GF3: Já o meu contato com a língua, fora da escola, se dá também através de novelas, músicas, cursos... Mas, como as meninas falaram de amigos, eu também já tive pessoas assim, a gente discutia no CLM, por exemplo, onde eu fazia curso de inglês, mas cursava também o espanhol com alguns colegas. Então a gente conversava, praticava... Eu gostava de dialogar em espanhol.

A3GF3: Acho que a televisão brasileira hoje está abrindo um grande espaço para o espanhol, canais como o SBT, por exemplo, é bem comum você ver nele novelas de língua espanhola, então eu acho que isso é positivo para o país, o fato de vir cultura.

A4GF3: Também no meu caso meu contato acontece através do *Youtube*, onde há muita coisa legal, lá existem as videoaulas que são bem interessantes, como a [A1GF3] falou Além dessa parte da televisão que o [A3GF3] falou, também acho que, hoje em dia, é difícil você perguntar para alguém se ele tem alguma música espanhola que ele não tenha, ou que você não conheça... Acho que a maioria das pessoas tem o básico na cabeça e acho que agora devem saber um pouco mais de espanhol, principalmente aqui no colégio...

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ETAPA 3/ROTEIRO

GRUPO FOCAL IV

PERGUNTA	RESPOSTA
<p>01. O que vocês têm a dizer sobre a língua espanhola? Falem sobre esta.</p>	<p>A3GF4: O espanhol é uma língua meio curiosa. É uma língua que, pelo sotaque que o espanhol tem e também pela a rotina deles [nativos falantes de espanhol] que é totalmente diferente, é curiosa. A forma como eles interagem é totalmente diferente daqui. O espanhol é uma aula interessante, porque você está aprendendo uma coisa que você não aprendeu ainda, que você não sabia. Toda aula é sempre assim, ela [aula] é meio curiosa, todo dia tem uma coisa diferente para você aprender.</p> <p>A2GF4: Quanto à língua espanhola, é boa, porque, para mim, quando vejo uma pessoa falando eu quero aprender mais.</p> <p>A1GF4: Eu acho que o espanhol é uma língua interessante, eu e minha irmã já sabemos um pouquinho, porque ela assiste às séries da Espanha e a gente escuta algumas músicas. Então, a gente aprende, fica um pouquinho mais fácil para gente.</p> <p>A4GF4: Com relação à língua espanhola, acredito que há pessoas que, como eu, não se interessam em aprender só a língua, mas também a cultura da Espanha.</p> <p>A5GF4: Para mim, a língua espanhola é uma língua como qualquer outra...</p> <p>A6GF4: Língua espanhola me lembra cultura, arte, Neymar...</p>
<p>02. Por que estudar espanhol?</p>	<p>A1GF4: Estudar espanhol é importante para quando a gente for trabalhar, é importante para quando a gente estiver em um ambiente onde tenha muitas pessoas de outros países, principalmente da Espanha. Então, nesse contexto, a gente poderá entender o que eles estão falando e traduzir para as pessoas que não entendem.</p> <p>A2GF4: Estudar espanhol é importante, para mim, porque é uma das línguas mais faladas no mundo e também para meu trabalho, quer dizer, para minha vida profissional, acho que vai servir muito.</p> <p>A3GF4: Em relação a essa pergunta “por que estudar espanhol”, eu penso assim: mesmo você imaginando que “fazendo” aquele curso não vai trazer nenhum benefício para você, porque "ah eu não vou para a Espanha, para quê estudar espanhol?", mas você imagina que fará uma entrevista de emprego, então você fez um curso e estará</p>

	<p>lá, na sua pasta, no seu currículo, outros cursos, você pode pensar assim "esse cara pode falar espanhol". Com certeza vou precisar de alguma eficiência em língua estrangeira para poder viajar para algum canto, para poder sair atrás do Mercado [de trabalho] Então, assim, mesmo você não indo para a Espanha, só porque não se aprende espanhol só porque tem que ir para lá [Espanha], mas aprender essa língua traz outros benefícios para nosso futuro.</p> <p>A4GF4: Estudar espanhol é necessário, porque a gente vai precisar muito na nossa vida, ou seja, porque podemos precisar utilizar nosso conhecimento do espanhol para muitas situações de nossas vidas...</p> <p>A6GF4: Estudar espanhol é importante porque, imaginamos que algum turista espanhol ou de outro país que fale espanhol viesse para o nosso Estado, a gente poderia conversar com ele.</p> <p>A5GF4: Também acho a mesma coisa que [A6GF4], é importante estudar espanhol, porque, se a gente eventualmente conhecer uma pessoa espanhola, nós poderíamos dialogar com ela, entender algumas palavras.</p>
<p>03. Quando se estuda espanhol, qual (ou quais) aspecto(s) é (são) mais relevante(s) ou lhes interessa(m) mais?</p>	<p>A1GF4: A cultura de lá, porque achei muito interessante a cultura de lá [Espanha]. Então, eu quero aprender mais sobre a cultura de lá.</p> <p>A2GF4: Para mim, o aspecto mais importante é a cultura deles [nativos], o que eu achei mais legal foram as Falhas de Valência, uma festa. Lá [Espanha], eu acho que deve ser "muito massa", enfim, a cultura deles é o aspecto que nos interessa mais.</p> <p>A3GF4: Quando se estuda espanhol o aspecto mais relevante, para mim, também é a cultura, porque á, na Espanha, é interessante o modo como que eles se vestem, que é um pouco diferente, aliás, o modo deles [espanhóis] ser... A cidade deles, as casas é totalmente diferente das daqui. E espanhol é... A cultura deles é legal, porque, na hora das festas, há mais organização, há mais respeito com aquela cerimônia, essas coisas...</p> <p>A4GF4: O aspecto mais relevante ou que nos interessa mais, para mim, é a cultura também.</p> <p>A6GF4: Para mim, o mais relevante quando a gente estuda o espanhol é saber a parte do corpo humano, na verdade, a parte do vocabulário de um modo geral.</p> <p>A5GF4: Eu acredito que tudo o que a gente aprende, como falar as partes do corpo humano, nomes dos membros da família, até mesmo as músicas também, enfim, o vocabulário e a parte cultural são os aspectos mais relevantes ou mais interessantes quando a gente estuda o espanhol.</p>
<p>04. E qual (ou quais) aspecto(s)</p>	<p>A3GF4: Acho que tudo é importante, então não há um</p>

<p>é (são) menos relevante(s) ou lhes interessa(m) menos?</p>	<p>aspecto menos relevante ou que nos interessa menos, pelo menos, em minha opinião.</p> <p>A1GF4: Eu não gosto de política, então pra mim é besta. Essa parte da cultura dos países que falam espanhol, acho que não é relevante.</p> <p>A4GF4: Acho que tudo é legal quando aprendemos sobre o espanhol... O que eu acho menos importante é aprender o nome das cores, ou seja, a parte do vocabulário... Tem que aprender, claro, mas acho menos importante. Acho que mais importante é aprender os verbos mesmo, a parte da gramática.</p> <p>A2GF4: Também acho que o aspecto menos importante é esse negócio de aprender as cores, os números... Para mim, essas coisas são as que menos importam.</p> <p>A5GF4: Já eu discordo com meus colegas, acho que pouca coisa é menos relevante ou interessam menos quando se estuda espanhol. Para mim, tudo é interessante e importante.</p> <p>A6GF4: Também acho, eu concordo com [A5GF4], acho que não há uma coisa menos importante quando se estuda espanhol.</p>
<p>05. Para vocês, o que significa aprender espanhol?</p>	<p>A3GF4: Aprender espanhol é como se fosse um estilo de vida completamente diferente, porque você está aprendendo uma coisa que você pode levar para o resto da sua vida. Uma coisa que você não perde é o seu conhecimento, você só perde se você parar de procurar cada vez mais por ele, você procurando, com certeza, você não vai esquecer. E com a língua espanhola você pode trabalhar, pode usá-la não só lá no país, mas também aqui, como aviação ou então em comércio maior.</p> <p>A1GF4: Aprender espanhol é o mesmo que estar atenta sobre tudo o que acontece por lá [Espanha], sobre a língua também, porque aqui no Brasil, às vezes, há mudanças no vocabulário, nas palavras, então lá também deve ter, por isso a gente tem sempre que se manter atenta.</p> <p>A4GF4: Para mim, aprender espanhol significa oportunidade. Porque, se eu for arrumar um emprego, eles [empregadores] vão querer mais de uma língua, e se eu for formada só em uma língua eles não vão me aceitar no cargo, por exemplo.</p> <p>A2GF4: Também concordo, aprender espanhol significa mais oportunidade de emprego e mais uma chance na vida, porque a gente cresce mais, se a gente quiser abrir uma coisa fora do país, como na Espanha, a gente tem que saber falar aquela língua, tem saber tratar as pessoas de lá como elas são, tem que aprender sobre lá.</p> <p>A5GF4: Para mim, aprender espanhol significa como eu</p>

	<p>já disse, aprender uma língua nova, diferente, para ter uma aceitação de culturas diferentes. Por exemplo, o Brasil tem uma cultura diferente da cultura espanhola, é uma coisa bem interessante.</p> <p>A6GF4: No meu caso, penso mais em relação ao currículo, aprender espanhol significa ascensão profissional, porque agora as empresas pedem curso, então já fica melhor, pois eles [contratantes] ficam mais interessados no nosso currículo.</p>
<p>06. Como avaliam o aprendizado de vocês com relação ao espanhol?</p>	<p>A1GF4: Eu acho que estou aprendendo bem, eu consigo me imaginar daqui a alguns anos falando espanhol.</p> <p>A2GF4: Com relação ao aprendizado de espanhol, eu considero bom também, mas deveria ser mais [a carga horária], porque não acho suficiente, então, levando por esse lado, acho meu aprendizado ainda muito básico.</p> <p>A4GF4: Quanto à aprendizagem de espanhol, até agora estou caminhando bem, mas, como sempre, o problema é o tempo, porque o tempo não espera a gente... E é conteúdo em cima de conteúdo... Então, seu aprendizado depende muito de você, se você quer se esforçar naquela matéria, no caso, a de espanhol, que é uma das matérias boas, é simples de aprender sobre o corpo humano, a família, é muito simples de aprender... E estamos começando a ver agora isso. Mas, volto a dizer que o tempo atrapalha um pouco, porque se tivéssemos mais aulas teríamos mais conhecimento da língua.</p> <p>A3GF4: Com relação à aprendizagem do espanhol, eu acho intermediário, ainda estou no intermediário, porque é pouco tempo de aula para nós aprendermos muita coisa, então você em casa, por chegar cansado da escola, e não tem tempo, disposição, aliás, pra revisar tudo que foi passado na aula.</p> <p>A6GF4: Pelo pouco tempo de aula de espanhol que tive, eu já aprendi muita coisa, então acho bom meu aprendizado em espanhol.</p> <p>A5GF4: Também acho que minha aprendizagem em espanhol é boa, pois estou aprendendo ainda...</p>
<p>07. Além da escola, em que outros lugares/espacos, contextos ou situações vocês (costumam) lidam (se deparam) com o espanhol?</p>	<p>A1GF4: Meu contato com o espanhol fora da escola se dá estudando na internet, vendo videoaulas...</p> <p>A2GF4: Também, meu contato com a língua espanhola fora da escola se dá pela internet, videoaulas, cursos <i>onlines</i>.</p> <p>A4GF4: No meu caso, fora da escola, quando aprendo um conteúdo novo, eu levo para casa, fico falando em casa com meu irmão, fico exercitando em casa, treinando. Então, fico falando, há vezes em que eu digito também em espanhol fora da escola, conversando com meus amigos nas redes sociais, coisas básicas.</p>

A3GF4: No meu caso, tenho uma prima que está começando a fazer um curso, então tentamos conversar às vezes. Também meu contato se dá através de jogos de videogame, porque meu irmão passa a tarde jogando, então a maioria dos jogos dele é falado em espanhol e eu jogo com ele às vezes.

A6GF4: No meu caso, meu contato com a língua espanhola se dá por meio de algum filme no cinema, nas redes sociais, músicas também, jogos de futebol.

A5GF4: Meu contato com a língua espanhola se dá por meio de jogos de videogame também, se a pessoa não entende inglês, ela escolhe espanhol como idioma do jogo, já que, assim como o português é uma língua latina, a pessoa entende um pouquinho.

ANEXO IV

DECLARAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELAS ESCOLAS
ONDE SE REALIZOU A PESQUISA

ANEXO IV. A – Declaração da escola regular



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Governo do Estado do Ceará

**TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELA ESCOLA DE ENSINO
REGULAR ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA**

Eu, **MÁRCIO DARILSON MARCOS DE ABREU**, diretor da **E. E. E. M. LICEU PROF. FRANCISCO OSCAR RODRIGUES**, conheço a pesquisa intitulada *A sala de aula como locus de representações sobre a língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino*, desenvolvida por **GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS**, aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da professora Dra. **LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA**, conheço seus objetivos e a metodologia que será desenvolvida, estando ciente de que o referido pesquisador não irá interferir no fluxo normal desta Escola.

Maracanaú, 19 de maio de 2015.



Márcio Darilson Marcos de Abreu
Diretor Escolar

Márcio Darilson Marcos de Abreu
Diretor da E. E. E. M. Liceu Prof. Francisco Oscar Rodrigues

ANEXO IV. B – Declaração da escola integral/profissionalizante



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Governo do Estado do Ceará

**TERMO DE CIÊNCIA DO(A) RESPONSÁVEL PELA ESCOLA DE ENSINO
PROFISSIONALIZANTE ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA**

Eu, **GLÁUCIA MARIA MENA BARRETO VIANA**, diretora da **E. E. E. P. MARIA CARMEM VIEIRA MOREIRA**, conheço a pesquisa intitulada *A sala de aula como lócus de representações sobre a língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino*, desenvolvida por **GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS**, aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da Prof^a. Dra. **LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA**, conheço seus objetivos e a metodologia que será desenvolvida, estando ciente de que o pesquisador não irá interferir no fluxo normal desta Escola.

Maracanaú, 09 de junho de 2015.

Gláucia Maria Mena Barreto Viana
Diretora da **E. E. E. P. Maria Carmem Vieira Moreira**
Gláucia Maria Mena B. Viana
Diretora
D.O. Nº199 22/10/2010
Matricula: 12083912