

## REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESPANHOL POR ALUNOS DA REDE PÚBLICA CEARENSE DE ENSINO.

Gênesson Johnny Lima Santos <sup>1</sup>

### RESUMO

Neste trabalho analisam-se as representações sociais sobre o espanhol/língua estrangeira (E/LE), construídas e partilhadas, via discurso, por alunos da rede pública cearense de ensino. Para tanto, delimitou-se um campo associativo geral, constituído por *lexias* associadas ao termo indutor “língua espanhola”, evocadas através de testes de associação livre de palavras. A pesquisa baseia-se, sobretudo, nos trabalhos de Moscovici (1978, 2003), Harré (2001) e Sá (1998), com relação à Teoria das Representações Sociais; em Saussure (2007), Vilela (1979), Pottier (1978) e van Dijk (2003), no tocante ao léxico, categoria linguística utilizada como vetor de representações; e nos documentos parametrizadores educacionais PCNEM (2000), OCEM (2006) e REM-SEDUC/CE (2008), quanto às discussões sobre ensino e aprendizagem de língua. A partir da análise, pôde-se afirmar 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, Língua Espanhola, Ensino e Aprendizagem de Espanhol.

### INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as línguas estrangeiras (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 [sic], 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 apontam para a importância que se tem de aprender uma LE ao afirmar que esse conhecimento é bastante valorizado no âmbito profissional e deve ser encarado, 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).

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, Graduado em Licenciatura em Letras Português/Espanhol, [gen.johnnyl@gmail.com](mailto:gen.johnnyl@gmail.com).

A escola talvez seja um dos poucos lugares em nossas sociedades em que diferentes grupos convivem e dela usufruem sistematicamente ao mesmo tempo. Nesse sentido, há um fluxo complexo e dinâmico de representações sociais (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, [que surgem] 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”. (MOSCOVICI, p. 41).

Acreditamos que uma das maneiras de o professor tornar menos complexa a tarefa que é lecionar seja 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.

Desse modo, neste artigo, objetivar-se-á analisar as RS sobre a língua espanhola, a partir das manifestações discursivas de estudantes de 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série<sup>2</sup> do Ensino Médio da rede pública estadual, partindo da hipótese principal de que as RS orientam atitudes e percepções sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dessa língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Procedemos inicialmente com a seleção dos participantes de nossa pesquisa: estudantes de espanhol, regularmente matriculados na rede pública cearense de ensino, os quais nos forneceriam os dados necessários para realizarmos o estudo. Para isso, foram aplicados 72 questionários-sondagem numa escola regular e mais 84 questionários em uma escola profissionalizante. A escolha por essas duas modalidades educacionais se deveu ao fato de acreditarmos que, por apresentarem estrutura organizacional e pedagógica diferente um da outra e, portanto, por terem um perfil de alunado diferente, isso poderia ser uma variável, que, se confirmada, poderiam, inclusive, negar nossa hipótese de pesquisa, que será explicitada mais adiante.

Foram aplicados, portanto, um total de 156 questionários sondagem para traçarmos o perfil dos participantes e selecionarmos, então, 24 alunos desse montante, de acordo com três

---

<sup>2</sup> Em algumas escolas do Estado do Ceará (CE), como as profissionalizantes, os alunos estudam espanhol desde a 1<sup>a</sup> série e, em outras escolas, a maioria das regulares, somente na 3<sup>a</sup> série.

critérios: (1) Modalidade de ensino (regular e profissionalizante); (2) Contato formal anterior ou paralelo com a língua ao Ensino Médio; e (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; e **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.

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.

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 a frequência, já que voltaríamos em outra ocasião, procedemos com a aplicação dos testes de associação livre de palavras a cada um dos integrantes dos grupos.

O teste de associação livre de palavras consiste em uma técnica que permite aos entrevistados, a partir de um estímulo indutor, evocar respostas de conteúdos afetivos, cognitivos, avaliativos, ideológicos etc. 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 “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 sociais.

De posse dos *termos induzidos*, recorremos ao método de hierarquização de itens, que se baseia no critério de importância hierárquica, como sugere o nome, e na relação estabelecida entre os elementos associados ao objeto de representação. Assim, pedimos aos participantes que reescrevessem os *termos induzidos* (as lexias referentes ao termo indutor “língua

espanhola”), por eles evocados, reorganizando-os hierarquicamente, considerando, assim, a relevância atribuída a esses termos na caracterização do objeto de RS.

Neste estudo, esse método foi utilizado para o processamento da delimitação de quatro *campos associativos específicos*, constituídos a partir do agrupamento das *lexias* evocadas pelos alunos de cada um dos grupos focais anteriormente descritos. Portanto, tanto os grupos focais quanto os campos associativos específicos estão relacionados à verificação da hipótese básica de nossa investigação, a de que havia RS sobre a língua espanhola, construídas e partilhadas por discentes do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, que independiam da escola que frequentam e relacionados aos 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. A razão pela escolha das duas modalidades anteriormente citadas já foram explicitadas acima. Em relação a esse segundo ponto, também nos pareceu que poderiam ser uma variável, já que, segundo a própria teoria, um dos objetivos das RS é tornar familiar algo não familiar, assim, acreditávamos que a familiarização ou não sistemática com a língua poderia apontar para índices de RS “incompatíveis”, “arbitrárias”.

Por último, retornamos às escolas e executamos uma entrevista semiestruturada aos grupos focais, em sessões distintas, a fim de obtermos, posteriormente, por meio das respostas dos alunos, informações relevantes que pudessem contribuir para um maior entendimento dos fatores, dos aspectos, das 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*.

Realizadas a aplicação dos testes de associação livre de palavras e as entrevistas semiestruturadas aos grupos focais, etapa relativa à geração dos dados, prosseguimos, primeiramente, com a digitação de todas as *lexias* evocadas nos testes em formato txt para que pudessem ser inseridos e processados pelo *software* AintConc<sup>3</sup>, 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.

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

---

<sup>3</sup> Versão 3.4.4 para o Windows. Disponível em <<http://www.laurenceanthony.net/software.html>>.

*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 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 (1- modalidade educacional regular; 2 - modalidade educacional profissionalizante; 3 - contato formal prévio ou paralelo com essa LE ao Ensino Médio; e 4 – não contato formal prévio ou paralelo com essa LE ao Ensino Médio) influenciariam as escolhas lexicais, a ponto de se tratar de (sub)grupos ou de índices de representações sociais total ou parcialmente divergentes, arbitrárias ou incompatíveis entre si.

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 de escolas públicas da rede estadual de ensino do Ceará”. Para tanto, considerou-se as 10 lexias mais recorrentes dentre as 96 evocadas.

## DESENVOLVIMENTO

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 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.

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

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.

Conforme a TRS, é mais cômodo para os indivíduos — e, portanto, menos perturbador — viver em um 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*.

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 seja, pelo qual tentamos associá-lo ou correlacioná-lo a elementos considerados pertencentes a essas categorias.

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*, relacionamos o elemento estranho, agora categorizado, a uma imagem, tratando-se, segundo a teoria, de uma associação icônica, formando uma associação imagética chamada de *núcleo figurativo*.

No que diz respeito à utilização do léxico como vetor para RS, nos baseamos, sobretudo, nas proposições teóricas do britânico Harré (1927, 2001), para o qual 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 nos 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 escore 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).

Dessa forma, de acordo com a proposta de Harré (2001), analisamos o agrupamento de *lexias* sobre a língua espanhola, as quais formaram um *campo associativo* e que foram evocadas pelas manifestações discursivas dos participantes da pesquisa, a fim de inferirmos mostras de representações destes sobre o objeto mencionado inúmeras vezes.

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).

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).

Na sequência, prosseguimos com a transcrição das entrevistas. Assim como procedemos com as *lexias* evocadas nos testes de associação livre de palavras, convertemos todo o texto transcrito em formato txt., organizando-o em pastas de acordo com as perguntas do roteiro da entrevista, para que também pudesse ser inserido e processado pelo *software*. Em posse desse material, prosseguimos com a localização, nos discursos gerados pelas entrevistas, das *lexias* mais recorrentes, a partir da digitação destas no referido *software*, para entendermos o contexto discursivo em que aparecem, promovendo, assim, uma pré-análise.

Finalmente, 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

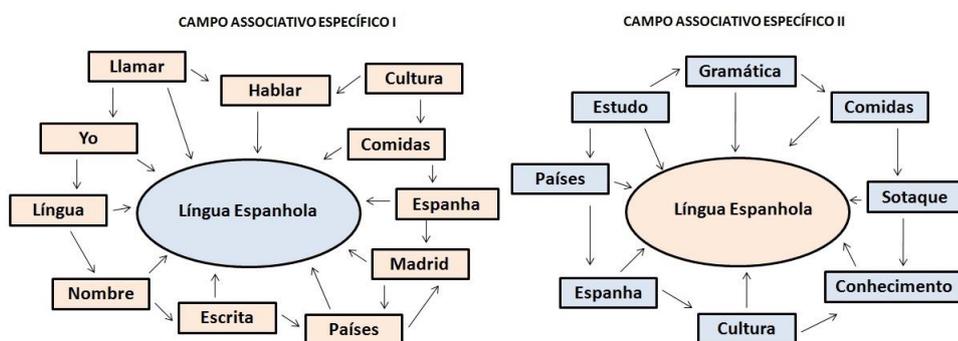
representações sobre a língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino, objeto de nossa pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes envolvidos, utilizamos o seguinte código para nos referirmos a eles no texto: **A**(aluno)**n**º(1-6)**GF**(grupo focal)**n**º(1-4). Passemos, agora, para a análise.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

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, recorremos aos testes de associação livre de palavras para agruparmos, em dois grandes blocos, as lexicais dispostas, através do método de hierarquização de itens, pelos alunos, considerando, portanto, apenas as que ocuparam o topo da hierarquização. A partir daí, delimitamos quatro campos associativos específicos para cada um dos fatores elencados anteriormente. Nos dois primeiros, agrupamos as lexicas hierarquizadas, do ponto de vista da **modalidade educacional**, sendo o campo I formulado pelas lexicas evocadas por alunos da modalidade regular e o campo II por aquelas evocadas por alunos da profissionalizante.

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 lexicas 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 conjuntamente os dois campos, notamos que, do ponto de vista de língua como sistema, 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: a escrita e a fala.

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”. Supondo que a noção de “gramática” está sendo encarada, pelos alunos, 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”, nota-se que as outras lexias também se relacionam de certo modo, mesmo que pareça residir neste ponto 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”, cruzamos novamente os dados da hierarquização, agora do ponto de vista do **contato e não contato formal anterior ou paralelo ao Ensino Médio com a língua**, a fim de prosseguirmos com uma “segunda prova”, ou seja, com isso que se assemelha a um “teste de variáveis”.

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

evocadas por aqueles que não se adequavam a esse perfil. Assim, obtemos o seguinte esquema imagético relativo a esses campos:

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 de que essas “variáveis” não exerceriam tanta influência nas escolhas lexicais dos alunos a ponto de figurarem quatro grupos totalmente divergentes.

Prosseguindo com a análise, vimos que se mantinha uma relação entre as demais lexias na composição desses dois campos. Nesse sentido, ao equipararmos a lexia “conhecimento”, presente no terceiro campo, com a lexia “estudo” presente no quarto, pudemos ver 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, pudemos notar que havia implicitamente uma compreensão clara por parte desses alunos de sistema linguístico, organizado em torno de regras 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.

Voltando aos dados, pudemos notar que as lexias “llamar”, do terceiro campo, “nombre” e “yo”, do quarto campo, não estão em total desacordo, pois, tendo sido evocadas na própria língua espanhola, notamos 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, ou pela fala, ou pela escrita.

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 de escolas públicas rede estadual de ensino do Ceará” 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 investigado, a partir das lexias mais recorrentes nos testes, como vimos anteriormente. A partir daí, nos foi possível projetar também o seguinte esquema imagético para esse *campo associativo geral*, do qual evidenciaríamos os índices de RS sobre a língua espanhola partilhada por esse grupo:

Esquema imagético relativo ao do campo associativo geral



Fonte: Autor.

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.

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.

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”. Acreditamos que o aspecto gastronômico esteja relacionado tanto à Espanha quanto ao México, pois, entre as 96 lexias evocadas, aparecem “gaspacho” e “tacos”. Quanto ao termo “touradas”, talvez aponte para uma representação de língua espanhola muito atrelada 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 nesse país, devido, sobretudo, às discussões e notícias polêmicas divulgadas na mídia em torno de suas realizações principalmente neste país europeu.

Essas discussões e notícias em torno das touradas, 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., penetram, via discurso, na vida das pessoas e acabam fazendo parte de um *universo consensual*, pelo qual se estabelece, por exemplo, essa 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, supomos — pois sua comprovação dependeria de outra pesquisa — que 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.

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. 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 qual essa língua se 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, para que a aprendizagem de LE articulada com outros conhecimentos passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. (PCNEM 2000, p. 30)

Prosseguindo com a análise, verifica-se que, embora o grupo investigado atrele frequentemente língua espanhola à cultura espanhola, especificamente, este entende, porém, que a 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 também em critérios geopolíticos, em que a figura da Espanha, termo evocado especificamente seis vezes, se destaca em relação aos demais países hispanofônicos, dentre os quais o único especificado nas evocações foi o México. Trata-se talvez de uma representação bastante conservadora, hegemônica e eurocêntrica que ainda prevalece em nossa cultura, uma visão cujo fio condutor está supostamente na base histórica da origem da língua.

Por outro lado, percebe-se que há um entendimento, por parte desses alunos, de que a utilização dessa língua é um meio de comunicação válido para além do contexto europeu. 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.

A propósito, 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 que já se encontra sedimentada em nossa cultura, pois, a maior parte das pessoas compartilha dessa informação, que não deixa de ser uma característica da língua, sua popularidade.

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.

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 àquela língua.

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 um pouco mais profundo da língua, ou seja, ao perceber que o que parecia ser tão fácil não o é exatamente.

É preciso, porém, que o professor, fique atento para essa questão, a fim de que o ensino e a aprendizagem da LE possam caminhar equilibradamente 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”, 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*, verificamos 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, sinalizando 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 nesse ou 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.

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.

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. 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.

Outra representação construída em torno dessa LE se evidencia: a de “espanhol como qualificação profissional”. 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 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em determinado momento da entrevista, **A4GF2** diz: “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”.

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, sendo, portanto, o uso desta para fins de avaliações como o ENEM ou vestibulares apenas como mais uma dentre essas inúmeras possibilidades.

Seguindo com a análise do *campo associativo geral*, observamos 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 de enxergar a 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.

Notamos, 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.

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”.

Chamou 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”.

Por um lado, emerge-se também uma defesa ao aspecto gramatical como parte fundamental para a aquisição da língua espanhola, 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”.

Por outro lado, percebemos também, que no grupo há um consenso no que refere a uma visão “funcionalista”, por assim dizer, 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”.

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”.

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 se encontra 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.

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.

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. 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 espanhol enquanto língua propriamente dita, não enquanto matéria escolar, pois pouco se faz referência a esse objeto de RS enquanto disciplina escolar. Assim, notamos 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa recortada neste artigo, 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 tais índices 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. 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 compartilhava sobre a língua espanhola poderiam estar 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, o que necessitaríamos, porém, de outro estudo para verificarmos a validade dessa conjectura. Assim, ao longo da pesquisa, vimos que outros fatores, além dos elencados na investigação, poderiam ter sido levados em conta, neste estudo, como itens orientadores e condicionadores de RS por parte dos alunos, como, por exemplo, o caráter opcional/obrigatório e as práticas didático-pedagógicas do professor. 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.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Conhecimento de língua estrangeira moderna. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2006.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. Língua estrangeira. *In: Metodologias de apoio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. I. Fortaleza: SEDUC, 2008.*
- HARRÉ, Rom. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. *In: JODELET, Denise (Org.) As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. RJ: EdUERJ, 2001.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. RJ: Zahar Editores, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_; VIGNAUX, Georges. O conceito de themata. *In: MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social*. 4ª. ed. RJ: Vozes, 2003.
- SÁ, C. P. 1998. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: EdUERJ, 106 p.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libres, 1999.
- VAN DIJK, T. A. *Ideología y Discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.
- VILELA, Mário. 1979. *Estruturas lexicais do português*. Coimbra: Almedina, p 15-158.