

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**PAULA BARROS RAIZER**

**UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE O IMAGINÁRIO DE  
APRENDIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA COM RELAÇÃO À LÍNGUA  
ESPAÑHOLA.**

**SÃO CARLOS  
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**PAULA BARROS RAIZER**

**UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE O IMAGINÁRIO DE  
APRENDIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA COM RELAÇÃO À LÍNGUA  
ESPAÑHOLA.**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Programa de Graduação em Letras, para  
obtenção do título de Licenciatura em Letras  
português e espanhol.**

*Orientação: Profa. Dra. Rosa Yokota*

**SÃO CARLOS  
2010**

**PAULA BARROS RAIZER**

**UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE O IMAGINÁRIO DE  
APRENDIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE  
PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA COM RELAÇÃO À LÍNGUA  
ESPAÑHOLA.**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação  
em Letras, para obtenção do título de Licenciatura em Letras português e  
espanhol. Universidade Federal de São Carlos.  
São Carlos, 06 de dezembro de 2010.**

---

**Orientador(a): Profa. Dra. Rosa Yokota.  
UFSCar**

---

**Examinador(a): Profa. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues  
UFSCar**

**Dedico todo meu trabalho à minha família.**

***“Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado, mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado”***

***Albert Einstein***

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço minha família, mãe, Cris, padrasto, Luis, vô, José, vó, Mara e minha irmã, Isa que sempre estiveram do meu lado e confiaram na minha capacidade. Um agradecimento especial ao meu pai que, embora não mais presente, sei que sempre olha por mim.*

*Agradeço meu namorado Renato e minhas (mais que) amigas Ju, Carla, Vivi e Laís.*

*Agradeço todos os companheiros e amigos da turma de Letras 2006. Todos os professores da graduação que contribuíram para a minha formação, especialmente a professora e orientadora Rosa Yokota por sua dedicação, confiança, paciência e aprendizado. Também a professora Fernanda Rodrigues, por toda suas consideráveis contribuições.*

*Agradeço também as informantes da pesquisa, que me ajudaram a tornam possível o presente trabalho.*

## Resumo

Com o objetivo de ter dados indiciais sobre o imaginário dos alunos brasileiros com relação à língua espanhola e reconhecendo a importância de pesquisas já feitas, porém com adultos, procuramos estudar os futuros estudantes de espanhol da escola pública. Consideramos também a lei 11.161/05 e, assim, buscamos contribuir para compreender o processo de aprendizagem desse público e indicar caminhos que auxiliem a produção de materiais didáticos e a formação de professores.

Nossa hipótese inicial era a de que os aprendizes chegavam com uma imagem dicotômica da língua espanhola dividida entre Espanhol da América e Espanhol da Espanha, tal como identificou Fanjul (2002) e com valorações dos falantes das diferentes variedades, como identificou Santos (2005). Além disso, quanto à aprendizagem, acreditávamos que, como os adultos, os adolescentes cultivariam o imaginário de espanhol como língua fácil cuja competência seria alcançada imediatamente.

Para comprovar essas idéias, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo-descritiva, de enfoque indutivo e que considera o significado que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida. Os sujeitos da pesquisa são 7 estudantes de Brotas (SP), entre 13 e 16 anos, todos de escola pública e que não tiveram contato institucional com a língua espanhola. Para a coleta de dados fizemos uso de duas técnicas: a aplicação da técnica de associação livre de palavras e uma produção escrita dirigida.

Como resultados preliminares, identificamos que, apesar da confirmação do imaginário de língua fácil e da competência imediata, os adolescentes agregam a esse imaginário a representação de língua pouco usada no mundo e desconhecida. Por outro lado, não têm uma visão dicotômica da língua, mas sim uma visão de língua homogênea mostrando um desconhecimento sobre o espaço geográfico e político que ocupa a mesma.

Palavras-chave: Espanhol; Adolescentes; Ensino Fundamental; Ensino Médio.

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es obtener datos indiciarios sobre el imaginario de alumnos brasileños respecto a la lengua española. Por reconocer la importancia de investigaciones anteriores que se detuvieron en el público adulto, buscamos estudiar los futuros alumnos de español de la red pública de enseñanza de Brasil. En el contexto de aplicación de la ley 11.161/2005, esta investigación busca contribuir a la comprensión del proceso de aprendizaje de español, señalar caminos para la producción de materiales didácticos y para la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Nuestra hipótesis inicial era la de que los aprendices tenían una imagen dicotómica de la lengua española dividida en Español de España y Español de América, tal como apuntó Fanjul (2002) y con valoraciones acerca de los hablantes nativos de las diferentes variedades de la lengua, como señaló Santos (2005). Respecto al aprendizaje, creíamos que, así como los adultos, el público joven cultivaría el imaginario de español como lengua fácil cuya competencia sería alcanzada inmediatamente.

Para comprobar tales ideas, realizamos una investigación de carácter calitativo-descriptivo, de enfoque inductivo y que considera el significado que las personas atribuyen a las cosas y a la vida. Los informantes de la investigación son 7 estudiantes de Brotas (SP), entre 13 y 16 años, todos de la red pública y que no tuvieron experiencia institucional con la lengua española. Para la recogida de datos usamos dos técnicas: asociación libre de palabras y una producción de texto.

Como resultados primarios, identificamos que, pese a la confirmación del imaginario de lengua fácil y competencia espontánea, los jóvenes agregan a ese imaginario la representación de lengua fácil, poco usada en el mundo y hasta desconocida. Por otro lado, no tienen una visión dicotómica de la lengua, sino una visión de lengua homogénea, que demuestra desconocimiento acerca del espacio geográfico y político que ocupa la lengua.

Palabras-clave: Español; adolescentes; Enseñanza básica; Enseñanza Secundaria



## **Lista de Abreviaturas**

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCN+- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

MEC- Ministério da Educação.

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul.

EM- Ensino Médio.

EF- Ensino Fundamental.

F- Sexo Feminino.

ZDP- Zona de desenvolvimento Proximal.

ALP- Associação Livre de Palavras.

DSD- Domínio Semântico de Determinação.

T 1, T2, ... = Texto 1, Texto 2, ...

P 05, ..., P 11= Participante 05, Participante 11.

## **Lista de Quadros e Tabelas**

Quadro 1: Referência das Informantes

Quadro 2: Referência à determinação do substantivo Língua.

Quadro 3: Referência Cronológica das Novelas hispanofalantes veiculadas por canais brasileiros.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: Textos Oficiais e Aspectos Teóricos sobre o Imaginário e o Estereótipo. ....	14
1.1 Textos Oficiais.....	14
1.2 Noções de Estereótipo.....	22
1.3 Marcas linguísticas e determinação.....	26
1.4 Estudos sobre o imaginário e o estereótipo da língua espanhola por parte de aprendizes brasileiros. ....	26
CAPÍTULO 2: Metodologia.....	32
2.1 Tipo de Pesquisa.....	32
2.1.1 Sujeito e Contexto:.....	32
Quadro 1: Referência dos participantes:.....	33
2.1.2 Instrumentos de Pesquisa:.....	33
2.1.3 Procedimentos.....	34
CAPÍTULO 3: Descrição dos Resultados e Análise dos Dados. ....	36
CAPÍTULO 4: Considerações Finais.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS.....	51
<b>LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.</b> .....	52
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	53
Proposta de Produção Escrita.....	54
Fluxograma da associação livre de palavras (ALP).....	55
Textos produzidos pelas informantes a partir da Proposta de Redação. ....	56

## INTRODUÇÃO

Levando em conta nossa formação em licenciatura, nos parece imprescindível conhecer a realidade escolar e como futuros professores, refletir sobre o ensino, construindo uma perspectiva não só de professor, mas também de pesquisador. Em Almeida Filho (2009), destaca-se a extrema importância de se refletir sobre o espaço de ensino aprendizagem em conjunto com seus membros estruturantes, pondo em foco a escola, o conteúdo, a interdisciplinaridade, o professor e o aluno. Com base nisso, é relevante que haja pesquisas nesse caminho, de modo a compreender e conhecer esse cenário e obter como resultados um panorama reflexivo que caminhe para a desconstrução de visões reducionistas e estereotipadas, ressaltando o papel educativo da língua estrangeira na escola.

Conhecendo a realidade do ensino de inglês na escola e considerando a lei 11.161/2005, a qual obriga a oferta do ensino de espanhol no Ensino Médio, é nosso intuito pensar diferente e tomar uma posição de resistência para a (re)existência do ensino de línguas na escola, ou seja, é nosso propósito refletir sobre o ensino de modo que não aconteça com a língua espanhola o que vem acontecendo com a língua inglesa. O ensino de língua existe, está de fato nas escolas, porém, é necessário resistir ao modo como está sendo feito e dessa maneira dar nova existência ao papel da língua estrangeira na rede pública de ensino brasileira.

Para nossa pesquisa estipulamos como objetivos identificar e analisar o imaginário acerca da língua espanhola por parte dos estudantes que têm entre 14 e 16 anos e frequentam a escola pública, já que os mesmos serão os estudantes que terão o espanhol como disciplina obrigatória na grade curricular a partir do Ensino Médio.

Para alcançar tais objetivos, partimos dos seguintes questionamentos:

- 1) Qual o imaginário que um grupo de aprendizes da rede pública têm da língua espanhola?
- 2) Esses aprendizes possuem contato com a língua espanhola? Quais são estes contatos?
- 3) Quais fatores podem ter influenciado o imaginário trazido pelos aprendizes?

A literatura de nossa pesquisa é baseada em estudos sobre o imaginário e também pautada nos documentos oficiais que orientam ou regulamentam o ensino brasileiro. No primeiro capítulo de nosso trabalho damos destaque aos documentos oficiais que tratam

do ensino de língua estrangeira no Brasil e dentro dos quais tangemos especificamente o ensino de língua espanhola. É também no capítulo 1 que explanamos o percurso das pesquisas feitas com relação à temática do imaginário do espanhol por parte de estudantes brasileiros, apoiados em autores como Celada (2000), Fanjul (2002), Santos (2005), Kulikowski e González (1999). Como suporte de nossas análises e estudos, traçamos algumas idéias com relação aos estereótipos pelo viés das ciências sociais como também das ciências da linguagem, cujos autores de nossa referência são Indursky (1997) e Guimarães (2007).

No capítulo 2 fazemos a descrição do percurso de nossa pesquisa, expondo a metodologia utilizada, o tipo de pesquisa, os sujeitos informantes, o contexto e os instrumentos que utilizamos para a coleta de dados referentes ao imaginário por parte dos jovens aprendizes brasileiros com relação à língua espanhola.

O capítulo 3 refere-se à descrição dos dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa e também é feita a análise do corpus. Nessa parte tratamos de trazer interpretações acerca dos dados, tentando responder às nossas perguntas de pesquisa e caminhando para uma descrição e compreensão da realidade em que se inserirá o ensino de espanhol no Brasil.

Por último, no capítulo 4 apresentamos considerações finais e reflexões com as quais esperamos auxiliar na produção de materiais didáticos e no entendimento do perfil dos estudantes que cursarão o espanhol na rede pública de ensino.

## **CAPÍTULO 1: Textos Oficiais e Aspectos Teóricos sobre o Imaginário e o Estereótipo.**

### **1.1 Textos Oficiais**

Como nosso intuito é abordar o ensino de espanhol como LE em contexto institucional, mais especificamente na escola pública, destacamos neste capítulo a leitura de alguns textos oficiais essenciais para a compreensão do lugar da língua estrangeira no sistema de ensino regular no Brasil. Entre os textos oficiais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs para Ensino Médio) (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Orientações Complementares (PCN+) (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) (2006).

Além de fazer uma síntese geral dos textos acima, pretendemos dedicar um espaço maior ao conteúdo concernente à língua espanhola trabalhado nos documentos oficiais, ou seja, a implementação da língua em sala de aula e também seus aspectos particulares como o tratamento da heterogeneidade, sua aproximação com a língua portuguesa e as representações que surgem a respeito do espanhol.

Não nos detivemos na legislação específica de cada Estado da Federação ou de municípios específicos.

#### **1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante PCNs, é um documento que traz reflexões para as diferentes disciplinas curriculares. O planejamento dessas diretrizes teve seu início em 1996 e como se deu através de discussões, de diferentes opiniões e de sugestões diversas, possibilitou-se a criação de várias versões, porém, a edição que trabalharemos é a edição complementar, chamada PCN+, de 2002, parte II, cujo subtítulo é “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

Essa parte II do PCN+<sup>1</sup> se divide ainda em competências e habilidades na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, sendo formada por conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de língua estrangeira moderna, conhecimentos de

---

<sup>1</sup> Autora Liane F. Moraes.

educação física, conhecimento de artes e conhecimento de informática. Em nosso trabalho vamos fazer uso somente das partes de conhecimentos de língua estrangeira, buscando reflexões acerca da implementação de idiomas em sala de aula.

O objetivo dos PCNs é criar um diálogo com os professores, de modo a desenvolver as habilidades e competências propostas pela área da educação para construir um terreno fértil em que os alunos irão colher como fruto a cidadania.

A proposta dos PCNs é um trabalho com as línguas estrangeiras como uma ferramenta social, em que deve haver abertura para a língua e seu complexo cultural. O uso social da língua leva os estudantes ao desenvolvimento da cidadania e cabe aos professores, com isso, definirem metas de aprendizado, procedimentos para possibilitar a aquisição da língua e a articulação das disciplinas para o uso social.

Entende-se a língua por seu conjunto estrutural e complexo cultural, defende-se a noção de que a mesma possui uma história, possui seus significados e seus sujeitos. O contato dos estudantes com a língua estrangeira deve ser mediado por diferentes gêneros textuais para que possam captar nesses diferentes gêneros, os sentidos implícitos que denotam o aspecto sociocultural da língua.

Neste sentido, a língua não pode ser trabalhada somente como uma questão gramatical. A gramática por sua vez deve ser vista como um conjunto formado de seus aspectos morfológicos, sintáticos, fonológicos, que dará ao aluno um suporte para fazer uso da língua em diferentes situações do cotidiano e do substrato cultural em que se insere. A gramática deve ser absorvida como uma ferramenta para se estabelecer a coerência na fala, mas não deve ser entendida como sinônimo de regras que devem ser aprendidas para que se possa ter êxito na língua estrangeira.

Aliada à gramática, a questão da leitura e interpretação devem ser desenvolvidas na prática da língua estrangeira, pois, dado que a função crucial da língua estrangeira é a construção do cidadão, e a gramática anula a existência do sujeito, é pela leitura e pela interpretação que o aluno poderá dar o conhecimento de si e do Outro.

A noção da língua como uma ferramenta cultural para o contato com o outro, não deixa que se caminhe para a visão da língua com um fim em si mesma, pois possibilita enxergar uma identidade, analisar e identificar contextos e manifestações culturais e fazer uma análise de sua própria cultura através do vínculo com a outra cultura.

O vínculo entre as culturas deve ser entendido como um enriquecimento cultural, uma transição entre duas culturas, sendo ambas contribuintes e denotadas a partir de seus sujeitos, a partir do contato entre os estudantes e os falantes nativos da língua meta. Nesta troca de conhecimentos e complexo cultural, deve-se ter em conta seu aspecto global, o conjunto cultural como um todo, como também o aspecto local, ou seja, destacar e respeitar as diferenças identitárias, como o são, por exemplo, as variedades culturais, as variedades dialetais.

Dentre os aspectos relevantes com relação ao ensino de língua estrangeira na escola estão a língua como meio de acesso a contextos sócio-culturais, a aproximação do Outro, o desenvolvimento de habilidades, a valorização interdisciplinar e o desenvolvimento global do aluno.

Como uma síntese, um dos tópicos dos PCNs traz as idéias e objetivos com relação ao ensino de língua estrangeira, globalizando os aspectos relevantes, ou seja, o contato com o outro, a noção de cidadania, as questões gramaticais e a noção de língua como um construto sociocultural:

“Pela aquisição do adequado conhecimento lingüístico, o indivíduo pode apropriar-se de saberes, transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus horizontes. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.” (PCN+, 2002, p.101)

Com relação à questão de possíveis estereótipos e preconceitos, tal tema deve ser discutido e abordado em sala de aula com o objetivo de o aluno construir uma postura crítica diante do assunto e sendo sempre amparado pelas interferências das demais disciplinas curriculares, como traz os PCNs, levando o aluno a refletir sobre a língua e verificar o espaço que ela ocupa bem como o povo que a compõe.

Para a composição de uma postura crítica em sala de aula, o trabalho interdisciplinar é muito reforçado pelos PCNs e deve ser mediado pela figura do professor. Tal prática reflexiva deve ir contra os modelos tradicionais e conteudistas, os quais se constituem como um meio reducionista de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, o professor deve, além de envolver e mobilizar os alunos nas práticas



de ensino, trabalhar em conjunto com o aluno, ressaltando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>2</sup> que os une.

Essa teoria proposta por Vygotsky (ZDP) nos anos 60 e retomada por Perrenoud (2002), autor presente na literatura dos PCNs, denota a idéia do desenvolvimento real do aluno, de forma autônoma e já concretizada, e de seu desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que se concretizará com o auxílio do Outro, com a ajuda do professor.

Dessa forma, para a formação dos professores é necessário saber superar alguns modelos de ensino, não se aliando somente a exercícios estruturais e ao formato de aulas magistrais, ou seja, em que só aparece a figura do professor e seus alunos ficam submetidos a esta hierarquia.

### **1.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio**

As Orientações curriculares para o Ensino Médio de 2006, doravante OCEMs, é composta por 3 volumes, sendo que nossa pesquisa se limita ao volume 1, “Linguagem, códigos e suas tecnologias”

A elaboração das OCEMs se deu a partir de reflexões iniciadas pelo Ministério da Educação (MEC), em 2004, e que depois em conjunto com os sistemas estaduais da educação, professores, alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, configurou-se nas diretrizes. A iniciativa de tal documento adveio da necessidade de retomar discussões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), de modo a abranger “conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo.”

Tal documento, cujo subtítulo é intitulado “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, se divide em conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de literatura, conhecimentos de línguas estrangeiras, conhecimentos de espanhol, conhecimentos de arte e conhecimentos de educação física.

---

<sup>2</sup> "Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".  
VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. p. 97 São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p. (Col. *Psicologia e Pedagogia*).

Dado o tema proposto na presente pesquisa, trabalharemos especificamente com as partes dedicadas ao conhecimento de línguas estrangeiras e com a parte de conhecimentos de espanhol. No que se refere aos conhecimentos de línguas estrangeiras o objetivo é retomar discussões acerca da função do ensino de língua estrangeira nas escolas, ressaltar sua importância como complemento na formação do cidadão; além disso, discutir pontos sobre a prática do ensino de idiomas como as habilidades que devem ser desenvolvidas, seu espaço global, ou seja, sua relação em um mundo globalizado bem como as práticas de letramento em comunhão com o ensino de línguas.

No espaço que confere ao conhecimento de espanhol temos, nas OCEMs, recomendações para o trabalho com esse idioma em sala de aula. As orientações tratam também do contato dos alunos com esta nova língua que vão aprender e, com isso, é pertinente à nossa pesquisa fazer as devidas ressalvas acerca da abordagem que as orientações fazem com relação às representações do aluno, levando em conta o aporte bibliográfico das diretrizes o qual se coaduna com o de nossa pesquisa.

Em um primeiro passo, é ressaltada a diferença entre o ensino de língua estrangeira em cursos livres e no ensino regular, dado que neste último, a língua não é e não pode ter um fim em si mesma, ou seja, deve estar relacionada com as demais disciplinas, estabelecendo relações e diferenças, de modo que se construa um conhecimento e se forme um cidadão com visões que não sejam reducionistas e que os mesmos se constituam como sujeitos a partir do contato com o outro e com a diversidade.

As pesquisas realizadas na área de espanhol como língua estrangeira refletem a necessidade de se entender o espanhol como uma língua singular para os brasileiros (Celada, 2000 apud OCEMs, 2004), assim como determinar os pontos de aproximação e distanciamento entre o português e o espanhol, trabalhando as habilidades e fugindo dos ecos reducionistas, trocando a ação pela reflexão, como aponta Fanjul (2004).

O pressuposto de um “enfrentamento da diversidade” trazido pelas orientações caminha em conjunto com a temática da heterogeneidade e esta, por sua vez, leva os alunos a determinadas atribuições com relação ao outro, fazendo representações e desse modo ressaltando a representação que trazem da língua em seu aspecto estereotipado. Os possíveis estereótipos com relação à língua espanhola e seus falantes nativos têm sido bastante discutido e é objeto de reflexões das OCEMs.

É a partir do contato com a língua que surgem representações e questionamentos com relação ao idioma que vão estudar e, com isso, relacionando à atitude de alunos estarem sempre em busca de definições, ou seja, de certo modo vir a apresentar visões reducionistas com relação ao espanhol que vão estudar, encontramos um fragmento das OCEMs , em que também há relação com nosso questionamento:

“Mais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao lingüístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos.” (OCEMs, 2006, p. 138)

Podemos notar então que há a preocupação de trabalhar no sentido de evitar, segundo as OCEMs, “dicotomias simplificadoras e reducionistas”, de modo que os aprendizes estejam expostos ao aprendizado da língua sem serem estimulados a qualquer reprodução de preconceitos. É neste sentido que as diretrizes se colocam em prática, para que haja um diálogo com o professor, de modo que o mesmo esteja preparado para encarar adversidades e saiba conduzir o caminho dos estudantes nesse novo rumo que lhes será apresentado, ou seja, a língua estrangeira.

A partir de alguns tópicos concernentes à implementação do ensino de espanhol nas escolas, as propostas trazidas pelas orientações tentam abarcar os temas que envolvem as particularidades do espanhol colocando-o como um idioma complementar na formação dos alunos como cidadãos. Tópicos internos e externos à língua são postos em destaque, como, o tratamento da heterogeneidade, qual variedade do espanhol o professor deve ensinar, a questão do portunhol, a proximidade das línguas (português e o espanhol), entre outros.

Para confirmar as representações surgidas e a importância do tratamento de tais tópicos, a afirmação abaixo nos parece relevante, já que mostra os caminhos por onde tem passado o idioma e o trabalho que os professores terão pela frente com relação ao ensino da língua.

“Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas.” (OCEMs, 2006, p. 128)

Como alternativas para os professores, as Orientações propõem trabalhar a heterogeneidade como algo constitutivo da língua espanhola, fazendo com que os alunos pensem nela como algo enriquecedor e, ao invés da pergunta “qual variedade ensinar?”, substituí-la pela pergunta “como ensinar essa língua, que é tão diversificada?”. É fato que há uma impossibilidade de abarcar toda a diversidade que a língua apresenta, por isso é uma alternativa ao professor, segundo as orientações, usar a temática da diversidade para apresentar aos alunos o fenômeno da heterogeneidade como algo que constitui línguas, povos e culturas, de forma a desconstruir estereótipos.

Pensar no espanhol como língua singular nos remete a suas especificidades, dentre as quais está a questão da heterogeneidade que a língua apresenta. Uma das representações mais frequentes por partes de alunos brasileiros segundo estudos de Fanjul (2002, 2004) e Santos (2002, 2005) é a (falsa) dicotomia de um espanhol da Espanha e um espanhol da América.

Dada a diversidade da língua espanhola é impossível pensar em um espanhol estandar e diante desse fato, uma saída é apresentar e respeitar as fronteiras que aparecem, segundo Bugel (2000) apud OCEMs (2006). Além disso, se deve salientar a importância da variedade como algo constitutivo da língua e não como um objeto de curiosidade e a partir desse ponto, abrir caminhos para que os próprios alunos se identifiquem com a variedade que queiram adotar.

O contato primário do aluno com a língua se dá através do professor, articulador de vozes (Bugel, 2000) e do material didático e ademais um aluno ao entrar em um curso de espanhol (ou qualquer outra língua) já vem com representações da língua (Kulikowski e González, 1999). Com isso, de maneira a contemplar as discussões propostas pelas orientações, é relevante que em tais materiais haja reflexões sobre a língua e as mesmas devem ser trabalhadas em conjunto com o desenvolvimento das habilidades e competências.

Tais habilidades e competências, segundo as orientações, devem vir acompanhadas ainda dos temas transversais propostos pelos PCNs (1996), como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, de modo que todos os temas estejam interligados e estes por sua vez estabeleçam vínculos entre as disciplinas.

Dessa forma, o trabalho com o espanhol, segundo a OCEMs e a bibliografia que a compõe, é um fator que deve ser visto globalmente, abarcando sua relação com o português, seu status de língua singular, composta de variedades, não tendo fim em si mesma e sendo uma ferramenta de contato com o outro e uma forma de reconhecer a alteridade, deixando de lado preconceitos e visões reducionistas.

### **1.1.3 A “Lei do Espanhol”**

A lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva trata da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas da rede pública de ensino a partir de 2010.

A oferta da disciplina, segundo assegurado na lei, deve ser feita no horário regular da aula sendo, porém facultativa a matrícula por parte dos alunos. Sua oferta é obrigatória no ensino médio, mas não no ensino fundamental.

O ensino da língua espanhola deveria ser implantado gradativamente a partir de 2005 tendo o prazo de cinco anos para a conclusão de sua implantação. Com isso, às vésperas desse prazo, é válido fazer as devidas observações acerca do processo de incorporação da língua com relação ao estereótipo e às representações dos alunos que, até então, não tiveram a disciplina e passarão a tê-la a partir do ensino médio na rede pública de ensino.

Por fim, os textos oficiais dão o direito ao aprendizado de língua espanhola ao aluno e oferecem subsídios ao professor para refletir sobre a importância do ensino de língua espanhola e como fazê-lo. Entretanto, há um desconhecimento do que o professor pode esperar com relação aos futuros alunos e que expectativas pode ter. Desse modo, em consonância com os textos oficiais, nosso trabalho busca conhecer e compreender esse novo contexto em que o ensino de língua espanhola se insere.

## 1.2 Noções de Estereótipo

Nesta parte do trabalho, portanto, ressaltamos o que os estudos trazem sobre a terminologia “estereótipo” e, em uma segunda parte, trazemos estudos da área de ensino e aprendizagem de línguas com relação ao imaginário e estereótipos trazidos por aprendizes brasileiros com relação à língua espanhola.

O estereótipo faz referência a uma opinião e expressão individual, dado isso, se tornou tema de reflexão de várias ciências sendo analisado pelas ciências sociais, pela literatura e por ciências da linguagem, como a análise do discurso e a semântica. O livro “Estereotipo y clichés”<sup>3</sup>, estabelece a origem e as noções de estereótipo através de diferentes disciplinas que abordam o tema. Além disso, neste livro as autoras tratam, a partir do tema do estereótipo, sua relação com as interações sociais e as relações entre os discursos e o imaginário social. É a partir do uso deste termo na imprensa, na comunicação e nas relações sociais que se criou uma obsessão pelo estereotipado.

O livro traz como se estabeleceram as noções dadas à terminologia “estereótipo”, explorando a visão do mesmo de acordo com cada disciplina que se propôs a tê-lo como seu objeto de estudo. O ponto de encontro entre nossa pesquisa e o trabalho desenvolvido pelas autoras, são os capítulos do livro que se ocupam do objeto estereótipo a partir do ponto de vista das ciências sociais e das ciências da linguagem. Como vamos discutir a relação do imaginário de estudantes, lançamos mão da área das ciências sociais, bem como da área da linguagem, uma vez que faremos uso de seus discursos, assim como as frequentes marcas linguísticas e determinações, segundo perspectiva de Indursky (1997).

As ciências sociais tratam o estereótipo como uma representação coletiva cristalizada, trazendo uma definição de conotação negativa, ou seja, o preconceito e, por outra parte uma conotação positiva, que é a construção de identidade.

Já com relação ao estereótipo nas ciências da linguagem, se incluem preocupações diversas como as locuções cristalizadas (morfossintaxe), relações de sentido (semântica) e com relação à análise do discurso, a questão da argumentação como persuasão e sua relação com os discursos correntes como o discurso histórico e político, que levam a um imaginário.

---

<sup>3</sup> AMOSSY, Ruth y PIERROT, Anne H. *Estereótipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

Desse modo, o estereótipo aparece como um objeto transversal de reflexão contemporânea e através das ciências humanas é possível “estudiar las interacciones sociales, la relación de los discursos con los imaginarios sociales y, en términos más amplios, la relación entre el lenguaje y la sociedad.” (Pierrot e Amossy, 2001, p. 11)

### **1.2.1 Terminologia “Estereótipo”**

Primeiramente, o termo estereótipo esteve vinculado, no século XIX, a sua referência etimológica, ou seja, sua relação à origem tipográfica, como sendo, segundo o dicionário Larousse (1875) um impresso cujos caracteres são imóveis e que se conservam para novas tiragens.

Aparece no século XX o sentido cristalizado de estereótipo, ou seja, como representações cristalizadas, esquemas culturais pré-existentes, através dos quais cada um filtra a realidade a sua volta. Com esta noção, o uso do particípio passado do verbo estereotipar, é dizer, estereotipado, adquire um sentido figurado, como algo que permanece igual; com isso, na atualidade já não se vê presente o primeiro sentido do termo, relacionado à sua etimologia.

A noção de sentido figurado, metaforizado, se encaminhou para a área de psicologia social, a qual leva em conta a vida em sociedade, os comportamentos dos grupos de pessoas e, desse modo, a necessidade que os mesmos apresentam a fazer relações entre o que veem e os modelos pré-existentes.

Esta ambivalência na noção de estereótipo, porém, não substitui o sentido pejorativo do termo se relacionado a uma imagem coletiva cristalizada.

### **1.2.2 O Estereótipo na Área das Ciências Sociais:**

Dentro das ciências sociais, principalmente a psicologia social teorizou a noção de estereótipo. Foram analisadas imagens que membros de um determinado grupo constroem de si mesmos e dos demais.

Nos anos 60, houve uma tripartição que estabeleceu uma diferenciação entre o componente cognitivo (estereótipo do negro, por exemplo), o componente afetivo (preconceito com relação aos negros) e o componente comportamental (a discriminação para com os negros). Por este mesmo caminho, podemos apontar exemplos com relação à língua espanhola e seus falantes, como um estereótipo que

fazemos, por exemplo, dos argentinos (cognitivo), o preconceito que aparece com relação ao espanhol falado na Argentina (afetivo) e a recusa que há por parte de brasileiros em aceitar os argentinos (discriminação - comportamental).

Tais aspectos não estão estruturalmente unidos, mas apresentam uma relação entre si, desse modo, em “La nature du préjugé” (1954), Gordon Allport apud Pierrot e Amossy (2001), estima que “o estereótipo legitima aos poucos uma antipatia pré-existente, em lugar de ser a causa da mesma.”;

Segundo as autoras, o estereótipo seria com relação à sua adequação ao real

“el resultado de un aprendizaje social y que las visiones que nos hacemos de un grupo es el resultado de un contacto repetido con representaciones enteramente construidas o bien filtradas por el discurso de los medios. El estereotipo sería principalmente resultado de un aprendizaje social.”  
(PIERROT Y AMOSSY, 2001, p.41)

Em outro espaço dado ao estudo do estereótipo dentro das ciências sociais está a questão da identidade social, no sentido de que a partir das representações coletivas cristalizadas se dá a coesão do grupo e a consolidação de sua unidade. Neste sentido temos que o estereótipo favorece a integração social do indivíduo e, com relação ao termo “representação social” ou “representação coletiva”, com relação ao estereótipo, tem a vantagem de não estar carregada de conotações negativas.

Além disso, em outra perspectiva, o estereótipo carrega mais que uma identidade social, reforça a auto-estima, colocando o sujeito como pertencente de um dado grupo social e fazendo uma diferenciação entre um “nós” e um “eles”: marca de uma identidade cultural.

### **1.2.3 O Estereótipo na Área das Ciências da Linguagem**

Nas ciências da linguagem, de acordo com Pierrot e Amossy (2001), o estudo sobre o estereótipo reúne diversas teorias relacionadas à semântica, à análise do discurso e à lexicografia.

Em uma dessas teorias semânticas estão os trabalhos do filósofo norte americano Hilary Putnam, que observa que “estereótipo é uma parte da significação”



(Putnam Apud Amossy y Pierrot, p.95), contendo marcadores sintáticos e semânticos em que tal significação responde à ideia comum associada à palavra. (ibidem, p. 95)

Em estudos da análise do discurso, as autoras trazem a discussão acerca dos “topoi”, de Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot, que remetem a semântica mas se distinguem da ideia anterior, de Putnam. Este recurso, os topoi, surgiu na Grécia Antiga a partir de Aristóteles e é tomado como ponto de partida para uma argumentação. Os topoi são estruturas tidas como “verdades”, “opiniões geralmente aceitas”, ou “aquelas que todo mundo admite”. É a partir desses “topoi” que se dá início a uma argumentação, que por sua vez, tem caráter persuasivo e para ser eficaz apóia-se em estereótipos.

Segundo Ducrot, os topoi resultam como “crenças apresentadas como comuns a uma determinada coletividade” que garante o encadeamento argumentativo. (Ducrot em Anscombe,1995: 86 apud Amossy e Pierrot, p.103).

Outra perspectiva acerca do estereótipo, presente ainda na análise do discurso e que é um importante aporte teórico, é o conceito de pré-construído trazido por Michel Pêcheux, em que se encontra a articulação entre o linguístico e o social. Em termos mais gerais as autoras definem o conceito de pré-construído como algo que “procede de uma concepção do sujeito que não é sujeito idealista intencional da pragmática linguística, mas sim sujeito prisioneiro de uma linguagem onde o pré-afirmado governa o afirmado” (p. 113)

Seguindo, com relação ao estereótipo as autoras afirmam:

“Se relaciona así por partida doble com lo preconstruído: en el sentido de que designa un tipo de construcción sintáctica que pone en marcha lo preafirmado y, en un sentido más amplio, de que lo preconstruído se comprende como la huella, en el enunciado individual, de discursos y juicios previos cuyo origen se ha borrado” (Pierrot, 1980 apud Amossy y Pierrot, 2001, p. 113)

Por fim, é através das perspectivas de tais disciplinas que podemos traçar a importância do estereótipo bem como de seus aspectos negativos como os valores pejorativos e os preconceitos. Além de reconhecê-lo como um fenômeno inevitável na parte linguística e também social.

### **1.3 Marcas linguísticas e determinação**

A relação fundamental para o sentido das expressões linguísticas é, segundo Guimarães (2007), a determinação. Tal determinação se dá no interior do sintagma e estabelece a relação entre as palavras do discurso. As construções linguísticas permitem retirar os sentidos das expressões utilizadas no sintagma, constituindo o que Guimarães denomina Domínio Semântico da Determinação:

Para a constituição do DSD, parte-se de uma palavra específica e procura-se, por um procedimento de análise específico, relacioná-la a outras do corpus buscando as relações de determinação que organizam as relações. (2007, p.95)

A determinação de uma palavra é aquilo que se diz dela. A partir de sua análise de uma palavra chegamos ao seu domínio semântico com base na outra palavra que a acompanha, que a determina.

Segundo Indursky (1997), tal determinação se encontra produtiva em sintagmas nominais, ou seja, no uso de um substantivo + adjetivo. Através dessa construção, se dá o que denomina Determinação Discursiva, em que o efeito de sentido ocorre por meio sintático, semântico e ideológico. Através da determinação de um substantivo por um adjetivo, tal adjetivo lhe satura o significado para qualificá-lo, integrando-o a seqüências discursivas afetadas por determinadas Formações Discursivas.

É através da linguagem que Substantivo + Adjetivo dão materialidade linguística ao imaginário trazido pelos agentes do discurso, estando fatores sintáticos e semânticos ligados à produção de sentido da construção e dado que ‘os adjetivos constituem-se na categoria gramatical que explicita a significação dos substantivos.’ (Indursky, 1997)

### **1.4 Estudos sobre o imaginário e o estereótipo da língua espanhola por parte de aprendizes brasileiros.**

A língua espanhola no Brasil foi vista por muito tempo pelas instituições que se propunham a estudá-la, como um meio de acesso às literaturas de língua espanhola e não era considerada como um objeto de estudo em si mesma. Depois, com o

crescente interesse na língua, denotando uma demanda por cursos de espanhol e o espaço que ganhou a língua no Brasil, principalmente por questões políticas, começaram as preocupações com o estudo das questões linguísticas e estas, agregadas a uma visão política da língua; e com isso surgiram pesquisas na área de espanhol como língua estrangeira, como por exemplo, com relação ao imaginário.

De modo a criar um panorama da situação do espanhol e seus estudos no Brasil, a contribuição de González e Celada<sup>4</sup> (2000), é crucial, já que em suas pesquisas buscam, através dos trabalhos já feitos no Brasil, traçar as ideias comuns nelas presentes nestes e, desse modo, aproximar-se de um perfil da postura dos brasileiros diante do tema do hispanismo.

#### **1.4.1 Um imaginário presente: O espanhol como língua fácil**

Os trabalhos produzidos no Brasil, segundo González<sup>5</sup> (2000), se mostram apoiados em crenças raramente questionadas, ou seja, “predefiniciones, presunciones, prejuicios de varios tipos acerca del carácter de esa lengua y de sus relaciones con la que por aquí se habla. La principal de esas creencias: la gran semejanza entre el español y el portugués.”

Na sequência, Celada<sup>6</sup> (2000) retoma o conceito da semelhança entre as línguas e o coloca como um *cliché* e este, por sua vez, gera outras crenças acerca da língua, como a sensação de competência imediata e a representação do espanhol como língua fácil.

Tal tema já havia sido trabalhado por González e Kulikowski<sup>7</sup> (1999), quando relataram algumas considerações sobre as abordagens do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Segundo as autoras, a partir de alguns materiais e métodos destinados ao ensino de espanhol se detectam alguns conceitos e pensamentos com relação à língua espanhola. Apesar de não entrarem no tema dos materiais didáticos,

---

<sup>4</sup> *Los estudios de lengua española en Brasil. Anuario Brasileño de Estudios hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasília: ABEH, 2000, pp. 35-58.*

<sup>5</sup> *Acerca del gesto que fundó una manera de interpretar la lengua española en Brasil. In: Los estudios de Lengua Española en Brasil. Ibidem*

<sup>6</sup> *Sobre las formas de contar una historia. In; Los estudios de lengua española en Brasil. Ibidem*

<sup>7</sup> *Tal trabalho tinha como enfoque a pesquisa com adultos aprendizes de espanhol.*

especificamente, as autoras os relacionam as frequentes representações que se costuma fazer da língua.

Com relação ao espaço de ensino de língua estrangeira, segundo Kulikowski e González (1999), um aluno, ao ingressar em um curso de idiomas, já traz consigo suas representações dessa língua e de seus falantes nativos. E de fato, quando começamos um curso de língua estrangeira, sempre somos perguntados quais são nossos interesses, o que pensamos desse língua e por que decidimos estudá-la.

Em seu trabalho, as autoras delineiam um perfil do estudante brasileiro de língua espanhola e destacam as “cenas de desenvolvimento” em que estes alunos se situam no espaço de aprendizagem. Inicialmente a imagem de espanhol como língua fácil e semelhante à língua materna, gera a ideia de que não há necessidade de estudá-la já que sua compreensão é considerada possível. Segundo o que julgam os estudantes brasileiros, é possível uma comunicação sem dificuldades e há compreensão entre os falantes, ainda que se tenha pouco ou nenhum estudo de espanhol. Por outro lado, ao entrarem em contato com a aprendizagem da língua espanhola, o imaginário de língua fácil é substituído pela dificuldade e pela sensação de impossibilidade de se aprender a língua espanhola.

Outro imaginário de língua mostrada pelas autoras é o pensamento da mesma como uma correspondência de palavras de um idioma a outro, como se as línguas fossem uma “lista de palavras” que devem ser aprendidas.

Tais pensamentos representam imaginário da língua e geram estereótipos com relação ao espanhol e seus falantes nativos, o que é um risco, por caminhar rumo a uma visão preconceituosa e segregadora da língua.

#### **1.4.2 Atitudes dos estudantes diante do espanhol e com relação ao Outro**

Como conseqüência do estereótipo “língua= lista de palavras”, surge a ideia do espanhol dividido em dois pólos que gera representações como “Espanhol da Espanha” e “Espanhol da América”, criando uma visão dicotômica da língua.

Segundo estudos de Fanjul (2002), há a aparição de alguns mitos, como a suposta existência de um espanhol da Espanha e um espanhol da América, embora

quase extintos do âmbito acadêmico, ainda encontram-se presentes em instituições de ensino de língua espanhola e em seus discursos.

Pesquisas mais recentes, que datam dos anos 2000 a 2007, envolveram a relação dos alunos com a aprendizagem dessa língua, porém tais pesquisas dirigiam-se a públicos específicos (cursos de idiomas ou cursos universitários), não tendo sido expandidos ao público jovem do ensino fundamental em contexto institucional. Tais estudos revelam que a presença frequente do estereótipo está relacionada à necessidade que os alunos têm em obter definições precisas da língua que estudam.

Nota-se desse modo a necessidade de caracterizar o espanhol, determinar o lugar ao qual pertence, definir e adjetivar seus falantes. Como consequência, caminhando por um viés estereotipado, se gera a representação cristalizada com relação a língua e aos seus falantes, e também sobre os países em que é falada.

Santos (2005) elabora uma pesquisa com o objetivo de identificar quais eram as representações da língua espanhola e de seus falantes para estudantes de Letras (futuros professores de espanhol) de duas universidades, sendo uma pública e a outra privada, além estudantes adultos de um curso de extensão e de um curso livre de idiomas.

A coleta de dados foi organizada em três etapas: a primeira com um questionário em que os estudantes deveriam responder a perguntas relacionadas ao contato que tem com a língua e a possibilidade de escolher um país para estudar o idioma, uma segunda etapa que consistia na associação de adjetivos com relação aos falantes do espanhol, restringindo-se aos espanhóis e argentinos<sup>8</sup> e por último foi pedido que os alunos escrevessem livremente sobre os temas que já haviam sido trabalhados.

Assim como Fanjul (2002) já havia apontado, Santos (2005) também reafirma em sua dissertação de mestrado através da análise discursiva dos alunos participantes da pesquisa, o aparecimento frequente de imagens que são consolidadas e congeladas em estereótipos, ressaltando o cunho claramente ideológico nos enunciados dos alunos.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> *A autora esclarece que a escolha da análise destes dois países e respectivamente de seus falantes, não se deve a que eles sejam superior ou mais importante que os demais, foi somente uma escolha baseada em estudos anteriores que denotam maior percepção desses dois países e de suas variedades linguísticas pelos estudantes.*

<sup>9</sup> *Ao serem questionados sobre a língua e seus falantes, diversas foram as adjetivações produzidas pelos alunos participantes. A princípio, com relação ao povo argentino, os alunos o descreveram como*

É clara a associação positiva que fazem com relação aos espanhóis e o caráter depreciativo com relação aos argentinos, o que a autora coloca como advindo de uma “*enorme influência de aspectos afetivos e de um olhar sobre o mundo previamente constituído e do qual em certa medida não somos conscientes*”. É importante destacar que Santos (2005) reconhece que, ao colocar determinadas adjetivações em sua coleta de dados, a pesquisa se mostrou um tanto influenciada pelos dados que ela forneceu já que os mesmos direcionaram as respostas dos participantes.

Os aspectos afetivos a que se referiu Santos (2005), também são o objeto de pesquisa de mestrado de Murga (2007). Segundo a autora, o componente afetivo mais o componente cognitivo resultam as atitudes dos alunos diante da língua espanhola.

A pesquisa se baseou em dados divididos em 4 partes: 3 questionários e 1 entrevista ao final. Os sujeitos foram estudantes de Letras/Espanhol de uma Universidade de Brasília. Em seus dois primeiros questionários os estudantes tinham que, com base em uma fita-estímulo, escutar 6 gravações de diferentes falantes nativos<sup>10</sup> do espanhol que relatavam suas experiências durante a aprendizagem de língua portuguesa.

A partir dos registros, Murga (2007) analisou os questionários e a entrevista<sup>11</sup> e pôde afirmar com relação às interpretações das atitudes, que os alunos mostraram

---

*“arrogante”, “grosso” e “rude”, enquanto que o povo espanhol, o denominaram como “povo culto”, “atraentes”, “alegres”. Com relação ao “espanhol falado na Argentina” surgiram afirmações como “não gosto!”, “incompreensível”, “não tão encantador como o da Espanha”. Por outro lado, com relação ao espanhol falado na Espanha as opiniões foram “me dá a impressão de ser o mais ‘correto’, mesmo sabendo que é complexo essa definição”, “um espanhol que todos querem falar, um espanhol que é valorizado, por ser falado na Europa.”*

<sup>10</sup> Estes nativos eram de 5 diferentes países: Espanha (Madri e Sevilha), Chile, Cuba, Argentina e México.

<sup>11</sup> No primeiro questionário os estudantes tiveram que escutar a fita e avaliar, em uma escala de 1 a 5 pontos, as gravações que lhes pareciam muito agradáveis até muito pouco agradáveis. No segundo questionário, diferenciando do primeiro, os estudantes tinham a indicação da nacionalidade dos falantes, e deveriam fazer a mesma avaliação. Deste modo, poderia ser feita a diferenciação entre a pontuação que os alunos colocariam no primeiro e no segundo questionário, levando em consideração a informação dada a eles sobre quem eram os falantes em cada gravação. No terceiro questionário, dando sequência à pesquisa, os estudantes tinham que pontuar, numa escala de 1 a 5, declarando acordo ou desacordo, com relação às afirmações referentes à língua espanhola, aos países de fala espanhola bem como temas relacionados a economia e política, envolvendo acordo entre Brasil e Espanha ou países vizinhos ao Brasil.

Por último, a entrevista ainda se dividia em 2 partes, na primeira foram feitas perguntas sobre a vida pessoal das pessoas e a relação do aluno com a língua espanhola e depois, em uma segunda parte da entrevista, foram feitas perguntas com relação ao valor da língua espanhola para o aluno, suas variedades e seus falantes nativos. No caso da entrevista foram escolhidos somente 4 participantes, como critério das mesmas terem contato com o ensino de língua espanhola.

preferência pelo espanhol peninsular (Madri e Sevilha) e uma atitude pouco favorável aos argentinos; com relação aos cubanos e chilenos, se identificou uma dificuldade na compreensão da fala por parte dos participantes e com relação ao México se mostrou, segundo a autora, uma solidariedade, ou seja, uma identificação com seu povo, o que resultou na atitude positiva com relação à gravação do falante mexicano.

Foi com o questionário 3 e com a entrevista que a autora pode identificar aspectos cognitivos e comportamentais dos alunos com relação à língua espanhola e seus falantes. Ela identificou que quando questionados sobre o possível sucesso de acordos entre empresas brasileiras e empresas espanholas ou, por exemplo, sobre o tratado do MERCOSUL, os participantes se mostraram muito mais confiantes no sucesso entre acordos entre Brasil e Espanha que entre Brasil e seus países vizinhos. Além disso, com a entrevista, a autora pode identificar alguns estereótipos apresentados pelos participantes, o que a autora associou a um repúdio a grupos de falantes como os bolivianos e os paraguaios, com isso, uma manifestação de atitudes preconceituosas com relação a tais grupos.

Em sua conclusão, a autora identificou que há uma adoção de determinada variedade e isto se encontra justificado no prestígio. Além disso, apontou que há uma dificuldade também com relação aos professores em distanciar-se de visões estereotipadas.

As perspectivas trazidas pelas áreas das ciências sociais e das ciências da linguagem presentes neste capítulo contribuem para a interpretação e compreensão de estereótipos. Considerando tal bibliografia em compasso com os estudos realizados na área de ensino de espanhol como língua estrangeira, notamos que as imagens construídas por brasileiros com relação à língua espanhola apresentam-se como representações cristalizadas expressas por meio da linguagem, de atitudes e de determinações atribuídas ao idioma e a seus falantes.

## **CAPÍTULO 2: Metodologia**

### **2.1 Tipo de Pesquisa**

Optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo-descritiva, que possui enfoque indutivo e que foca o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida (Godoy apud Oliveira, 2005:46).

Ainda segundo Godoy, uma pesquisa qualitativa se constitui a partir da observação dos fatos e dos fenômenos da realidade e, dado isso, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos participantes, podendo então concluir suas interpretações com relação aos fenômenos estudados.

Como o tema abordado em nossa pesquisa se refere ao imaginário dos estudantes com relação ao espanhol, é através da observação dos fatos aos quais os sujeitos serão induzidos que vamos descrever os resultados. Para alcançar nossos objetivos trabalharemos com determinados instrumentos de pesquisa discriminados no item 2.1.2.

#### **2.1.1 Sujeito e Contexto:**

Os sujeitos de pesquisa escolhidos para participar são estudantes entre a última série do Ensino Fundamental e a penúltima série do Ensino Médio da rede pública. A escolha destes sujeitos foi motivada pela Lei nº 11.161/05, a qual torna obrigatória a oferta do ensino de espanhol na rede pública para os estudantes do Ensino Médio. Agrupamos 7 estudantes tanto do ensino fundamental como também do ensino médio, pois ambos serão os futuros alunos de língua espanhola a partir da entrada do vigor da lei.

Os sujeitos possuem entre 14 e 16 anos de idade e não tiveram contato institucional com o ensino de espanhol. O contexto da pesquisa é a cidade de Brotas, interior de São Paulo que foi escolhida pelo fato de não ter grande oferta de cursos de idiomas, o que dificulta o contato institucional dos sujeitos com a língua.



Quadro 1: Referência dos participantes<sup>12</sup>:

PARTICIPANTES	IDADE	ESCOLARIDADE	SEXO
05	16	E.M	F
06	16	E.M	F
07	16	E.M	F
08	16	E.M	F
09	14	E.F	F
10	14	E.F	F
11	16	E.M	F

E.M = ENSINO MÉDIO

E.F = ENSINO FUNDAMENTAL

F = FEMININO<sup>13</sup>

### 2.1.2 Instrumentos de Pesquisa:

Para levar a cabo nossa pesquisa, lançamos mão de duas técnicas: 1) a aplicação da técnica de associação livre de palavras e 2) uma produção escrita dirigida.

A primeira parte consiste na técnica de associação livre de palavras (ALP), um instrumento que, segundo Abric (1994) apud Jodelet (1997), “permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”. A partir de um estímulo indutor (uma unidade léxica), os participantes são levados a evocar outras palavras que colocam em evidência alguns outros campos semânticos que para eles remetem à palavra estímulo, ou seja, suas impressões, declarações e pensamentos sobre essa palavra. Os estímulos escolhidos para o trabalho foram: Língua estrangeira, Inglês e Espanhol.

Por último, aplicamos a produção escrita dirigida, na qual os alunos escrevem uma redação com base no tema “espanhol”, integrando as unidades léxicas provenientes da segunda etapa. É importante esclarecer que a técnica da ALP foi foco de análise de nossa IC, porém, no presente trabalho de conclusão de curso daremos ênfase à análise da produção escrita.

<sup>12</sup> Todas as participantes, por serem menores de idade, puderam colaborar com a pesquisa somente mediante a autorização dos pais ou responsáveis, de acordo com o Termo de consentimento livre e esclarecido disponível no anexo.

<sup>13</sup> Para a sociolinguística é significativa a diferença entre a fala de homens e de mulheres, com isso, o fator sexo/gênero pode ser uma variável significativa. (cf. Mollica, Maria Cecília e Braga, Maria Luiza (Org). Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. 3ª. edição. Ed. Contexto, 2005, São Paulo.). Entretanto, na presente pesquisa não vamos nos deter nesse aspecto.

### 2.1.3 Procedimentos

Desde o início de nossa investigação nos dedicamos à pesquisa bibliográfica e à leitura teórica que se estende por toda a pesquisa, de modo a abordar a temática do imaginário dos alunos acerca da língua espanhola.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela análise e estudo de livros, documentos, investigações e ensaios que tratam da temática do imaginário do espanhol por parte dos brasileiros, com o objetivo de entrarmos em contato com as fontes reconhecidas no âmbito científico. A partir do conhecimento teórico nos encaminhamos para a etapa da coleta de dados, que se divide em duas partes: a aplicação da técnica de associação livre de palavras e a produção de texto dirigida.

A técnica de associações livres de palavras, é iniciada a partir de um grupo semântico que lhes é dado. Com base em uma palavra indutora os estudantes têm que responder com outras quatro palavras o que lhes evoca tal estímulo indutor. É importante frisar que é intuito do pesquisador selecionar palavras que supostamente levem os estudantes a estabelecer relações com a língua espanhola, dessa forma expondo suas representações sobre o tema.

Segundo Abric apud Jodelet (1997), as representações são um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações que se referem a um objeto ou a uma situação e tal é determinado pelo próprio sujeito e por sua história, pelo sistema social e ideológico no qual está inserido.

Para se chegar ao imaginário, a aplicação da associação livre repetiu-se três vezes, somando um total de três estímulos indutores e por sua vez uma rede de doze palavras-respostas por estudante participante. Para essa parte são pensadas três palavras estímulo, que a princípio serão trabalhadas separadamente: Língua estrangeira, inglês e espanhol. Feita a coleta dessas palavras, o investigador faz análises e tira conclusões com relação às representações dos alunos a respeito da língua espanhola a partir do campo semântico fornecido pelos mesmos. Esta etapa será reunida com as demais para estabelecer a análise dos dados e relacioná-la à hipótese de nosso trabalho.

A última etapa da coleta de dados consiste em uma produção escrita dirigida, na qual os alunos terão que escrever sobre o tema “Aula de espanhol na minha escola”, com base nos elementos que serviram de estímulo na etapa anterior assim

como suas respostas. Nesta parte damos atenção ao discurso das informantes, nos atendo às determinações que fazem no substantivo Língua Espanhola por meio de adjetivos. Como base de nossa análise, utilizaremos a noção de Domínio Semântico de Determinação (Guimarães,2007) e de Determinação Discursiva por meio de adjetivação (Indursky, 1997).

Todas as participantes são referenciadas através de um número de 05 a 11, dado o sigilo de suas identidades, portanto, tanto o material da ALP como as produções escritas são identificadas por números. Também é importante frisar que, por serem menores de idade, todas as participantes tiveram autorização assinada por seus respectivos responsáveis para que pudessem participar do projeto de pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido, encontra-se nos anexos do presente trabalho.

### **CAPÍTULO 3: Descrição dos Resultados e Análise dos Dados.**

Como explicitado em nossa metodologia, como um dos instrumentos para a coleta de dados de nossa pesquisa, fizemos uso da técnica da ALP, que, embora não seja foco de nossa análise, foi objeto de análise de nossa pesquisa de iniciação científica/CNPQ<sup>14</sup> e contribui para a compreensão das produções escritas, o que justifica um breve comentário sobre o trabalho desenvolvido com a ALP.

A iniciativa de usar a técnica da ALP, pensada a partir do viés das ciências sociais, a qual aporta as representações sociais como valores ou ideias presentes nas visões compartilhadas por determinados grupos, nos possibilitou que os participantes deixassem sobressair pensamentos latentes, mas que geralmente se escondiam em suas discursividades. Para tanto, trabalhamos com 3 estímulos indutores. Para cada um deles, as 7 informantes deram como retorno 4 palavras resposta, totalizando 28 palavras por estímulo indutor. O primeiro estímulo foi Língua estrangeira, o segundo Inglês e o terceiro Espanhol. Nosso objetivo, com isso, era identificar qual a representação que esse grupo de alunos do ensino fundamental e início do médio da rede pública tinham do espanhol e, além disso, quais seriam os fatores influenciadores de tais representações.

Como resultados mais relevantes obtivemos tais palavras-resposta:

- a) Língua estrangeira: cultura, países, comunicação.
- b) Inglês: música, difícil, muito conhecida
- c) Espanhol: fácil, música, pouco usada.

Essa primeira parte da coleta de dados trouxe resultados relevantes que colaboraram para a compreensão das produções textuais das participantes, já que as palavras resposta resultantes da ALP são retomadas nas produções escritas das informantes.

Para tanto, ainda que considerados os resultados da ALP, optamos trabalhar como foco de análise do presente trabalho as produções escritas dirigidas feitas pelos

---

<sup>14</sup> Trabalho de Iniciação Científica/CNPq, vigente entre agosto de 2009 e setembro de 2010, sob a orientação da professora Dra. Rosa Yokota, intitulado: “*As representações de aprendizes brasileiros do ensino fundamental e médio com relação à língua espanhola.*”

participantes de modo a identificar e analisar não apenas através das palavras, mas em seus discursos, o imaginário que têm da língua espanhola.

A partir dos 7 textos, analisamos qual a determinação que usam para o substantivo “língua” e outros itens lexicais utilizados para fazer referência ao “espanhol”, como por exemplo, idioma, língua espanhola ou mesmo espanhol.

Para dar suporte a nossa análise trabalhamos com a noção de determinação, em que examinamos “sequências discursivas em cuja construção encontre-se um Sintagma Nominal cujo substantivo foi saturado discursivamente por um adjetivo”. (Indursky, 1997:178).

Ainda segundo Indursky, a construção Nome + Adjetivo constitui um dos lugares privilegiados onde se articulam sentido, sintaxe e ideologia, respondendo por vários processos semânticos que aí se instauram. Dessa forma, faremos um recorte em nosso corpus fazendo uso das construções nominais presentes no texto, as quais salientam o imaginário das participantes com relação à língua espanhola.

O conceito de determinação explicita o valor que o uso de um adjetivo atribui, ou seja, determina, ao nome que acompanha, dessa forma, determinar um substantivo é fazer relação entre as palavras que compõem o sintagma nominal e que, segundo Guimarães (2007), é onde o real é significado pela linguagem, ou seja, as palavras não são escolhidas por acaso, elas têm uma história e um passado. Dessa forma, focando-nos no imaginário, tentaremos materializar através do texto, especificamente nas construções nominais em que adjetivos determinam “língua” e o campo semântico ao qual pertence, as determinações que usam os participantes, possibilitando-nos, ao final, coletar um recorte representativo que saliente o imaginário, suas relações com o real e suas possíveis influências.

Guimarães (2007) estabelece o Domínio Semântico de Determinação, doravante DSD, que se refere à análise de uma palavra. O DSD deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus entre as palavras, porém, o autor diferencia o uso de determinação e predicação. O primeiro reporta-se a uma relação semântica dos sintagmas nominais, o segundo, por sua vez, é a relação existente entre um sintagma verbal e um ou mais sintagmas nominais. A noção de determinação, portanto, nos ajudará a identificar o sentido das expressões linguísticas empregadas nos textos.

A partir dos substantivos usados relacionados a língua espanhola, separamos os sintagmas nominais salientes:

QUADRO 2: Domínio Semântico de Determinação

SUBSTANTIVO (S)	ADJETIVO (A)
Língua Espanhola	Parecida Fácil Legal Diferente Gostosa Fácil de pronunciar Parecida com o português Não tão conhecida Pouco comentada
Idioma	Pouco usado Pouco falado
Espanhol	Parecido com o português Fácil de entender

### 3.1 Produtividade “Nome + Adjetivo”

Podemos verificar que as construções “nome + adjetivo” se mostram bastante produtivas para a determinação de língua espanhola:

- I) *Não me importa se é pouco comentada pelo mundo, o importante é que gostem de estudar e aprender mais o Espanhol. (T 7)<sup>15</sup>*  
(Língua espanhola + pouco comentada)
- II) *Eu acho o espanhol uma língua fácil. (T 2)*  
(Língua espanhola + Fácil)
- III) *É uma língua fácil e gostosa de se aprender. (T 5)*  
(Língua espanhola + Fácil, Língua Espanhola + Gostosa)

Segundo Kulikowski e González (1999), os aprendizes já trazem consigo representações da língua estrangeira, como nos fragmentos citados anteriormente. Tal imaginário advém da necessidade que os aprendizes têm de caracterizar, de definir a

<sup>15</sup> Os números entre parênteses fazem referência ao texto em que se encontra tal fragmento. Ex: T 6 = Texto 6.

língua, determinando seu status, o lugar ao qual pertence e suas relações com os demais idiomas, cujas determinações salientamos através dos adjetivos que saturam o substantivo língua: *Língua (S) + fácil (A)*, *língua (S) + gostosa (A)*.

### 3.2 Espanhol como Língua Fácil

Na questão da proximidade entre o português e o espanhol temos exemplificado o que Celada (2000) denomina competência espontânea. Tal proximidade entre as línguas traz o imaginário de língua fácil e que não necessita ser aprendida já que há uma compreensão entre os falantes e a comunicação ocorre sem dificuldades (o espanhol é parecido com o português, *logo* é uma língua fácil de aprender).

- IV) *Na minha opinião, eu acho o espanhol uma língua fácil por ser parecida em alguns aspectos com o português. (T 2)*  
(*Língua + fácil*)
- V) *Adoro o espanhol porque é uma língua fácil de se entender e de falar a onde podemos identificar verbos, números, letras e tudo mais, e é pelo fato de ele ser bem parecido com o português. (T 7)*  
(*Espanhol + língua fácil*), (*Espanhol + parecido*)

### 3.3 O status da língua espanhola.

O cenário de competência espontânea traz consigo a adjetivação de língua fácil, cuja consequência é considerá-la como minoritária. Em nossos resultados, embora não tenha sido uma de nossas hipóteses, surgiu dessa visão de língua fácil, uma determinação do espanhol como língua inferior, sendo pouco comentada e menos importante.

- VI) *Acho que por não ser tão conhecida e comentada no mundo como o inglês (...)*  
(*T 6*) (*Língua + não conhecida*), (*Língua + não comentada*)
- VII) *É um idioma pouco usado e pouco falado. (T 2)*  
(*idioma + pouco usado*), (*idioma + pouco falado*)

Tais representações do espanhol nos atenta a uma provável defasagem do ensino, pois se supõe que os alunos, na escola, tenham acesso a conhecimentos

enciclopédicos. Entretanto, não faz parte do conhecimento das participantes que o idioma é falado como língua oficial em 21 países, considerando um total aproximado de 330 milhões de pessoas falantes dessa língua. O conhecimento de mundo que servem como conhecimento prévio para o aluno tornar-se um cidadão crítico, como objetiva os documentos oficiais e também justifica o ensino de línguas nas escolas não é evidenciado pelas participantes da pesquisa.

O imaginário da facilidade é compartilhado entre adultos, segundo as pesquisas de Santos (2005), Fanjul (2002) e adolescentes, segundo dados de nossa pesquisa. Tal imaginário com relação aos adultos vem acompanhado de uma visão dicotômica de língua, dividida entre Espanhol da América e Espanhol da Espanha, porém, com relação aos adolescentes, devido ao provável desconhecimento sobre história e geografia, por exemplo, há um impedimento para uma visão sobre a língua e seus falantes, dado que, segundo as informantes, o espanhol é diretamente relacionado a uma cultura espanhola, ou seja, como algo homogêneo.

### **3.4 Reflexos das Determinações**

É importante frisar que, entre a aplicação da ALP e da produção escrita, sempre houve conversas informais com as informantes, de modo a conhecer as representações que traziam da língua espanhola e compreender suas respostas. Foi em uma dessas conversas que surgiram determinações inesperadas e que pressupomos fazer parte deste desconhecimento.

VIII) *Tem palavras que não sabemos pronunciar no espanhol e acabamos inventando um 'espanholguês'. (T 4)*

IX) *Se falarmos em espanhol no México, eles vão nos entender? Porque lá eles falam mexicano, não é?<sup>16</sup>*

X) *Meu namorado quer fazer um cruzeiro, mas eu falei pra ele que ele é louco, ele não sabe nem falar europeu, como vai para a Europa?!<sup>17</sup>*

As afirmações acima transcritas nos revelam a possível defasagem do ensino e o desconhecimento não só com relação à língua espanhola, mas também acerca das

---

<sup>16</sup> Pergunta feita por uma das participantes durante as conversas informais.

<sup>17</sup> Relato feito por uma das informantes enquanto conversávamos sobre viagens.



línguas no mundo. O fato da invenção de um “espanholguês” atesta para o desconhecimento do termo “portunhol”, que é, por diversas vezes, um recurso utilizado pela mídia. Com relação ao “mexicano” e ao “europeu”, nota-se a associação entre o país (México) ou continente (Europa) como designativos para o idioma falado nesses lugares, ou seja, mesmo que ouvindo músicas em espanhol cantadas por cantores mexicanos, não há a associação entre México e espanhol, dado que, para as informantes, a música é em língua espanhola, ou seja, não é do México mas sim da Espanha. Do mesmo modo, a noção de que o continente Europeu é como um único bloco, ou até representado como se fosse um só país, atesta o que apontamos como advindo de um desconhecimento de mundo.

### **3.5 A mídia como fator influenciador**

De certa forma, ao mesmo tempo que alguns fatores midiáticos não afetam as representações das participantes (como no caso do desconhecimento acerca do termo portunhol), notamos que a mídia encontra-se como fator influenciador nas determinações das participantes.

*XI) Curto muito as músicas espanholas e também as novelas, que são mexicanas, mas passam para nós dubladas/ Gosto muito de ouvir eles falando, por causa do som, do sotaque e da maneira que eles falam bem rápido. (T 2)*

*XII) Eu não conheço muito a cultura espanhola, conheço mais por novelas, acho que por não ser tão conhecida e comentada no mundo como o inglês. (T 6)*

As produções escritas, complementadas pela primeira parte de nossa coleta de dados, a ALP, nos mostra a influência da mídia nas representações das informantes. Assim como as palavras-resposta da ALP e nas produções escritas, a mídia aparece como sendo o meio pelo qual as informantes se identificam e por onde tomam conhecimento da língua espanhola. Como extraídos dos fragmentos acima temos a música e a televisão.

Em uma busca que fizemos, alheia a coleta da pesquisa, coletamos o cenário das novelas latinas exibidas por canais brasileiros. Juntamente com a trama, sempre há um

grupo musical ou um cantor que faz referência à novela. Tais novelas são o canal de informação das participantes, já que relacionam língua espanhola com música e novelas (frases XI e XII). Também a partir da cronologia das novelas, podemos perceber uma mudança no público alvo, que antes era formado por adultos ou crianças e que, a partir de 2004, passaram a ter como público a faixa etária jovem.

Quadro 3: Novelas hispanofalantes veiculadas pela TV brasileira.

CRIANÇAS:	JOVENS:	ADULTOS:
O DIÁRIO DE DANIELA (2000) SBT MÉXICO	REBELDE (2004 a 2006) SBT MEXICO	A USURPADORA (1999) SBT MEXICO
LUZ CLARITA (1999) SBT MÉXICO	QUASE ANJOS (2010) BAND ARGENTINA	BETE A FEIA (2002 e 2003) Rede TV COLOMBIA
	ISA TKM (2009) BAND VENEZUELA	

Como apresenta o quadro, as novelas provêm de países como México, Colômbia, Venezuela e Argentina, porém, nas representações das informantes, todas são tidas como novelas mexicanas. Desde as primeiras novelas estrangeiras televisionadas no Brasil, todas trazem juntamente com a trama uma grande quantidade de músicas latinas<sup>18</sup> que, anteriormente tinham como público as crianças ou os adultos e que, atualmente converteu-se em novelas *teens*.

Salientamos também com base nas conversas feitas antes do texto escrito, mas que transpareceram também nos textos, a diferença que fazem os participantes entre o status dado à língua inglesa e o status dado à língua espanhola. O inglês, através dos Estados Unidos, de grandes produções cinematográficas e de sofisticação, sobressaem aos olhos das produções latinas, muitas vezes dramatizadas e sofredoras. Tal fato nos

<sup>18</sup> Em um levantamento feito através do site [www.vagalume.com.br](http://www.vagalume.com.br), pudemos coletar informações quantitativas com relação à popularidade das bandas apresentadas nas novelas teen citadas. Segundo o medidor de popularidade do site, a novela teen *Isa TKM* possui 63 músicas cadastradas e sua popularidade está na marca de 17,7 (escala de 0 a 20). A novela *Rebelde*, com 305 músicas, possui popularidade de 584,7 (escala de 0 a 600) e a novela transmitida pela Tv Bandeirantes, *Quase Anjos*, com 132 músicas, tem popularidade de 8,9 (escala de 0 a 10). Tal escala mede a média de acessos às músicas durante o período de exibição das novelas.

leva à relação de que a língua fácil (espanhol) é menos importante e menos exigida do que a língua considerada difícil (inglês).

### **3.6 A língua como sinônimo de Gramática**

Nesse jogo de projeções imaginárias em que a mídia funciona como influenciador, o desconhecimento por parte das participantes denota a proliferação de um senso comum da língua espanhola como fácil e parecida com o português, além de ser considerada como um bloco homogêneo e estereotipada através de produções televisivas e músicas tema de novelas. Nesse ponto, o senso comum acaba por prejudicar o valor social que representa a língua. Assim como trazem os documentos oficiais, como as OCEMs e os PCNs, como também os estudos de Santos (2002), Fanjul (2002) e Celada (2000) que, apesar de mostrarem o imaginário frequente com relação à língua espanhola por parte dos adultos, o fazem de maneira a tentar diminuir tais ecos reducionistas, que vêem a língua como um fim em si mesma, ou seja, um fim linguístico.

- XIII) O português é bem parecido com o espanhol só algumas regras diferentes mas do mesmo jeito é fácil. (T 5)*
- XIV) Poderia ter o professor que só falasse a língua e caso o aluno não entender a palavra o professor falar ela em português. (T 1)*
- XV) Gostaria que a professora ensinasse não só as regras, mas também como falar e por exemplo desse frases para a gente repetir e coisas do tipo. (T 6)*
- XVI) Para mim uma aula de espanhol ideal seria uma aula que ensinasse como conversar com uma pessoa que falasse essa língua. (T 5)*
- XVII) O difícil dele [espanhol] é os verbos pois é complicado de guardar. (T 5)*

A partir dos fragmentos acima, a noção de língua estrangeira como um fim linguístico vem expressa pela associação de aprender uma língua como sendo o aprendizado de regras gramaticais, traduções literais, conseguir memorizar regras e estruturas, assim como saber a língua é sinônimo de identificar elementos estruturais (vide frase V). Dessa forma e atenta a tais representações, é importante pensar qual o

contexto em que será inserida a língua espanhola e qual a concepção que trazem os alunos sobre o que é saber uma língua e aprendê-la, pois, ainda que considerem a cultura como parte da língua, as participantes o fazem através do estereotipado, do que é trazido como senso comum reforçado pela mídia.

### **3.7 Amostras de um Senso Comum.**

Pensando então no imaginário que trazem da língua, podemos verificar, através das produções textuais, dos elementos da ALP e também com as conversas, uma linearidade nos discursos das informantes e a predominância do senso comum.

As informantes começam os textos com informações e considerações da língua espanhola feitas através de afirmações e valorações do espanhol, assim como a suposição de que sabem a língua (frases III, V e VII). Logo em seguida, destacam alguns pontos por meio dos quais têm acesso à língua espanhola (frases XI e XII). Porém, em suas conclusões, deixam clara uma contradição: falam sobre a língua, a determinam, mas ao final do discurso demonstram desejo em conhecê-la.

*XVIII) O espanhol por não ter tanto exigimento hoje pode ser que as pessoas não ligue muito ou tenha vergonha. (T 1)*

*XIX) Tenho curiosidade de saber sobre as culturas dos países que falam esta língua que acho tão legal de falar. (T 1)*

*XX) Uma aula ideal seria a junção de história, cultura, focando a língua espanhola. Dessa forma saberíamos exatamente como a língua surgiu, como e quando iniciou sua irradiação e sua real importância para o mundo. (T 3)*

*XXI) O bom do espanhol é que ele não é falado em um só país mas sim em vários e é melhor saber essa língua. (T 5)*

Tal contradição justifica-se pelo fato de, ao início, as participantes fazerem afirmações sobre a língua e caracterizá-la, mas ao final, mostrar que não a conhecem e que, ao contrário, gostariam de ter contato e saber sobre ela e não só sabê-la. As afirmações, visto que não são advindas do currículo escolar, já que nossa pesquisa através da ALP e dos textos nos mostrou que a influência de tal imaginário é fruto da

mídia, proliferam o senso comum e deixam marcas do desconhecimento por parte das informantes. A frase XVIII, que traz a afirmação do espanhol como uma língua pouco exigida no mundo, é continuada, ao final, pela frase XIX, que traz a curiosidade de conhecer o espanhol, declarando que ainda não o conhece, ou seja, de onde vêm o imaginário afirmado anteriormente? Nossa hipótese é que tais representações vêm de noções cristalizadas sobre a língua e que chegam até as informantes por meio da mídia, confirmando um senso comum que, embora não confirmado, é frequentemente reproduzido.

Os resultados de nossa pesquisa trouxeram por um lado, confirmações para nossas hipóteses, porém, por outro lado nos apresentaram informações relevantes que nos fizeram refletir sobre a urgência em se discutir o papel da língua estrangeira na sala de aula com o foco no público jovem e a importância de levar em consideração o imaginário desses futuros alunos de língua espanhola para que o professor possa conhecer o que o espera. Em conjunto com as OCEMs e sua respectiva bibliografia, consideramos o caráter social que representa o ensino de línguas, de maneira que os alunos possam construir-se como cidadãos e reconhecendo na alteridade um espaço de reflexão e de conhecimento de sua própria cultura.

Tal alteridade, pode chegar aos alunos através da mídia, através do futebol ou através de músicas, porém, o que é importante é que não se deixe de lado o suporte enciclopédico que se deve proporcionar ao aluno, como o trabalho com a interdisciplinaridade, para que ele saiba discernir as informações que o afetam por todos os lados, de modo a fugir de estereótipos e de visões que só denotam o senso comum, assim como “estabelecer vínculos com outras culturas e ampliar seu horizonte” (PCN +, 2002, p. 101).

Por fim, os resultados de nossa coleta de dados, nos fazem pensar na importância de resistir a modelos tradicionais de ensino de línguas e, a partir das pesquisas na área de linguística aplicada, utilizar-se dos resultados para refletir qual a intervenção do ensino diante de tais representações e como trabalhar com tal imaginário dentro da sala de aula.

## **CAPÍTULO 4: Considerações Finais.**

A preocupação de nosso trabalho foi focalizar o contexto da escola pública, levando em consideração o aluno, o professor, o material didático e a noção de interdisciplinaridade. Nosso objetivos com relação a esse cenário foram identificar o imaginário trazido por adolescentes que serão futuros alunos do ensino de espanhol e seus possíveis influenciadores.

Acreditamos que nossa pesquisa trouxe resultados relevantes com relação a esse novo cenário, dado que confirmamos as hipóteses que tínhamos de que os adolescentes compartilham com os adultos o imaginário de espanhol como língua fácil, e, por outro lado, coletamos informações não previstas, como por exemplo, o desconhecimento do espaço atingido pela língua espanhol, assim como a noção, por parte dos alunos, de que o espanhol é um idioma pouco usado no mundo e pouco falado.

Tínhamos como pontos de reflexão os documentos oficiais, com isso utilizamos nossos resultados para compreender o papel da língua estrangeira na sala de aula e buscamos dialogar com os PCNs e as OCEMs.

Um dos pontos levantados pelos PCNs que necessitam ser revistos em sala de aula é a noção de língua estrangeira como sinônimo de regras gramaticais, o que também confirmamos em nossa coleta de dados, já que as participantes relacionam o aprendizado de línguas como memorização de regras e o saber falar como sendo uma transferência automática de palavras de uma língua a outra. É importante o fato de constatar tal imaginário, de maneira a dialogar com os PCNs e ver que não só na teoria, mas na prática estão situações como esta e dessa forma, buscar caminhos para que não haja tais reduções e para que estas não se reproduzam e não se prolifere um senso comum.

Assim como apresentam as OCEMs, é necessário entender o espanhol como uma língua singular e fugir de estereótipos e representações equivocadas. Para isso, é importante pensar na figura do professor como articulador de vozes e dar suporte a ele para que compreenda a sala de aula como um ambiente heterogêneo, diverso e carregado de imaginário advindo de alunos com realidades diferentes. Nesse ponto, são relevantes os resultados apresentados por nossa pesquisa sobre esse contexto jovem para auxiliar o professor, prepará-lo para o cenário que irá enfrentar e para que ele encontre meios para lidar com o imaginário acerca da língua estrangeira na sala de aula.

Muitos dos temas tratados nas OCEMs são constatações de imaginário latente, como confirmamos em nossa pesquisa, por exemplo, a noção da língua espanhola como um bloco homogêneo, o desconhecimento da diversidade linguística e doportunhol, assim como o imaginário de língua fácil e a consequente competência espontânea. Considerando que até então não se efetivou a implementação do ensino de língua espanhol nas escolas, acreditamos que a interdisciplinaridade é necessária para dar aos alunos um conhecimento prévio de mundo para que ele possa tornar-se crítico e diminuir visões estereotipadas. Como não têm na escola o contato com a língua espanhola, o contato com as demais disciplinas do currículo dão base para o conhecimento, por exemplo, dos países e línguas que falam, diversidade cultural e questões sócio-políticas que, indiretamente ajudam a construir a imagem de língua e a imagem do Eu e do Outro.

Tais imagens são resultados de relações entre o que os aprendizes veem e os modelos pré-existentes, ou seja, o contato repetido com certas representações cristaliza-se em estereótipos e são reproduzidos, por exemplo, através da linguagem, dos discursos. O conceito de DSD trazido por Guimarães (2007) nos foi válido já que a partir das palavras advindas da ALP, espanhol como fácil, desconhecido e pouco usado, quando retomadas nos discursos das informantes, adquiriram sentido dado o domínio semântico em que estavam inseridas. Da mesma forma, foi através do conceito de adjetivação (Indursky, 1997) que pudemos coletar as construções Substantivo + Adjetivo, que nos possibilitou identificar o imaginário das informantes com relação à língua espanhola.

Ainda que nossa pesquisa tenha trazido informações relevantes sobre o imaginário, ela é apenas uma ponta do iceberg que devemos visualizar por completo. Nosso propósito de identificar os estereótipos por parte dos adolescentes se fez necessário devido ao novo contexto e ao novo público, que, até então, não tinha sido foco de estudos das representações. Confirmamos informações já esperadas, porém trouxe relatos até então desconhecidos e que devem ser vistos com lupa, pois ultrapassam o ensino de línguas já que denotam uma provável defasagem do ensino com relação às demais disciplinas que não possibilitaram conhecimentos básicos sobre a noção de mundo e que se veem refletidas no imaginário propagado pelas informantes.

Por fim, é nossa expectativa futuramente, trabalhar com uma pesquisa de intervenção, ou seja, pensar na possibilidade de se modificar a situação existente, levantando questionamentos sobre a intervenção do ensino nesse imaginário, como deve

ser feito o trabalho com a língua espanhola na escola consideradas tais constatações e fortalecer, na escola, o papel da língua estrangeira como ferramenta social.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Pontes Editores, 2009..

AMOSSY, Ruth y PIERROT, Anne H. *Estereótipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagem, código e suas tecnologias*. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria de educação básica. *Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

CELADA, Maria Teresa. *Uma língua singularmente estrangeira. O espanhol para o brasileiro*. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. 2002.

FANJUL, Adrian P. *Português brasileiro, espanhol de... Onde? Analogias incertas?* In: *Cadernos de produção científica*, nº. 2 (no prelo). Centro Universitário Ibero-Americano. São Paulo, 2002.

FANJUL, Adrian P. *Circuitos comunicativos: la negación de la lengua*. In: *I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros*, 2004, Rio de Janeiro. *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros - Teoría y Práctica*. Rio de Janeiro : Instituto Cervantes, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. *A palavra: forma e sentido*. Maria Cecília Mollica e Eduardo Guimarães (Orgs). Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas, SP. Coleção Momento. Editora da UNICAMP, 1997.

JODELET, Denise (Org.) Les representations sociales. 5 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. 447 (Sociologie D'Aujourd'Hui)

MURGA, Maria Hortênsia B. G. As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol. 2007. 121 f. Dissertação – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de Lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Mercado das letras, 1996. Campinas, SP.

KULIKOWSKI, M. Zulma Moriondo & GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. En: ABEH, (1999), p. 11-19.

KULIKOWSKI, M. Zulma Moriondo. La heterogeneidad de la lengua española: una propuesta de trabajo. Revista da APEESP. São Paulo, nº. 7. 1995/1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Bagaço, 2005. 192 p.

SANTOS, Hélade Scutti. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Adrian P. Fanjul; Ana Cecilia Olmos; Mario M. González. (Org.). Hispanismo 2002. 1ª. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Associação Brasileira de Hispanistas, 2004, v. vol. 1, p. 191-198.

SANTOS, Hélade Scutti. Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Dissertação de mestrado. DLM/USP. 2005.

# **ANEXOS**

**LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

**Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

**Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:**

- Art. 1º 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.**
- § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.**
- § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.**
- Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.**
- Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.**
- Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.**
- Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.**
- Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.**
- Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.**

**Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.**

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
FERNANDO HADDAD**

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Paula Barros Raizer, aluna do curso de Licenciatura Plena em Letras Português/ Espanhol da Universidade Federal de São Carlos, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Iniciação Científica, fomentada pelo CNPq, orientada pela professora doutora Rosa Yokota, do Departamento de Letras da UFSCar.

Esta pesquisa busca Identificar e analisar o imaginário acerca da língua espanhola por parte dos alunos que estão no Ensino Fundamental e Médio e que serão futuros alunos da disciplina de espanhol, de acordo com a lei 11.161, que trata da implementação da língua nas escolas públicas.

Para a concretização desse objetivo, serão realizadas dinâmicas em grupo, trabalhando a metodologia de associação livre de palavras, para se chegar ao respectivo imaginário sobre a língua, de modo a obter resultados para a conclusão da pesquisa.

Lembrando que será assegurado o sigilo dos participantes, estes não serão identificados no relatório final da pesquisa. O participante tem plena liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, bem como para retirar o seu consentimento em qualquer momento do seu desenvolvimento. Como a pesquisa envolve jovens entre 14 e 16 anos, pedimos aos senhores pais ou responsáveis, que manifestem o seu consentimento, assinando abaixo.

Estou ciente e de acordo com a participação.

---

Paula Barros Raizer

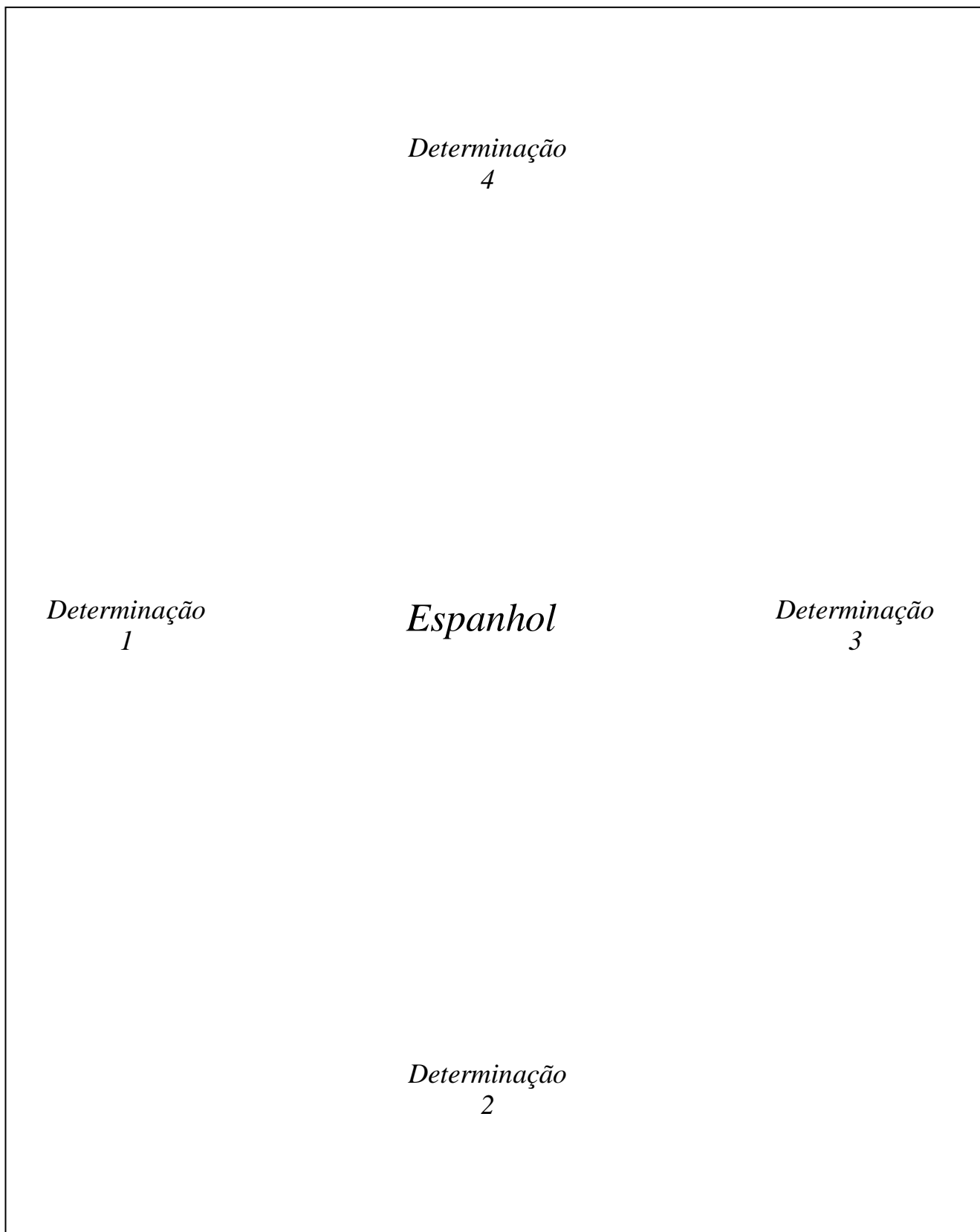
---

Responsável

Brotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.



**Fluxograma da associação livre de palavras (ALP)**



## **Textos produzidos pelas informantes a partir da Proposta de Redação.**

### TEXTO 01 – P 05

O espanhol por ser uma língua parecida com o português, parece uma língua fácil de se apreender. Tenho curiosidade de saber sobre as culturas dos países que falam esta língua que acho tão legal de falar, que nas músicas que eu já ouvi eles cantam vem rápido. Na minha opinião o espanhol por não ter tanto exigimento hoje pode ser que as pessoas não ligue muito ou tenha vergonha. Como já pude vivenciar uma aula de espanhol na escola o professor utilizou jogos foi uma maneira descontraída de se apreender uma língua diferente, poderia ter o professor que só falasse a língua e caso o aluno não entender a palavra o professor falar ela em português.

### TEXTO 2 – P 06

Na minha opinião, eu acho o espanhol uma língua fácil por ser parecida em alguns aspectos com o português, mas por outro lado, é um idioma pouco usado e falado. Curto muito as músicas espanholas e também as novelas, que são mexicanas, mas passam para nós dubladas.

O Espanhol com relação ao português, acho que há bastante relação, pois como já havia dito, são em alguns aspectos parecidos; no jeito de falar, escrever, enfim, são duas línguas gostosas e fáceis.

Como gosto bastante do espanhol, gostaria sim, que tivesse aulas na escola, mas gostaria que fossem feitas salas apenas para as aulas de espanhol, com poucos alunos, somente os interessados, com um professor por sala, e três vezes na semana durante duas horas.

### TEXTO 3- P 07

A língua espanhola é um dos meios de comunicação mais importantes do mundo, sendo que atualmente fala-se o espanhol além da Espanha, na Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, Guatemala, Honduras, México, Porto Rico, Venezuela, entre outros.

O Espanhol, assim como todas as outras línguas, traz uma carga de cultura que poderia ser explorada em aulas ideais. Também traz contextos históricos, muito importante para a sociedade em geral.

Uma aula ideal seria a junção de história, cultura, focando a língua espanhola. Dessa forma saberíamos exatamente como a língua surgiu, como e quando iniciou sua irradiação e sua real importância para o mundo.



#### TEXTO 4 – P08

Na primeira aula de espanhol eu era sempre a primeira a dizer que era uma língua fácil de se aprender por ser fácil de pronunciá-la e entendê-la por ser parecida com o português mas no espanhol temos que conjugar os verbos e podemos assim nos enrolar pois tem palavras que não sabemos pronunciar no espanhol e acabamos inventando um “espanholguês”, e isso acaba prejudicando.

Já tive duas aulas de espanhol na escola mas só aprendi regras básicas, acho que como o inglês nós também temos que ter o espanhol na escola para que possamos conhecer melhor não só a língua como a cultura.

#### TEXTO 5 – P09

Para mim uma aula de espanhol ideal seria uma aula que ensinasse como conversar com uma pessoa que falasse essa língua pois é uma língua fácil e gostosa de se aprender mas o difícil dele é os verbos pois é complicado de guardar.

O português é bem parecido com o espanhol só algumas regras diferentes mas do mesmo jeito é fácil de entender. O bom do espanhol é que ele não é falado em um só país mas sim em vários e é melhor saber essa língua.

#### TEXTO 6- P10

O espanhol para mim não é uma língua muito fácil, é mais difícil que o inglês em questão de verbo, de coisas assim mas em pronúncia é mais fácil. A língua espanhola é parecida com o português então é mais fácil de entender.

Na minha escola não tem aula de espanhol, mas se tivesse gostaria que fosse melhor que a de inglês, gostaria que a professora ensinasse não só as regras, mas também como falar e por exemplo desse frases para a gente repetir e coisas do tipo.

Eu não conheço muito a cultura espanhola, conheço mais por novelas, acho que por não ser tão conhecida e comentada no mundo como o inglês. Mas eu gostaria de saber mais sobre ela.

#### TEXTO 7 – P11

Adoro o espanhol porque é uma língua fácil de se entender e de falar a onde podemos identificar verbos, números, letras e tudo mais, e é pelo fato de ele ser bem parecido com o português. Gosto muito de ouvir eles falando, por causa do som, do sotaque e da maneira que eles falam bem rápido.

Acho que se tivesse aula de espanhol na minha escola, os alunos iam prestar mais atenção, ficar mais envolvido com a matéria, dava mais esforço de si, entenderia mais, o pessoal não reclamaria tanto assim da matéria, e tenho certeza que nós iam tirar notas boas em dia de avaliação. Não me importa se é pouco comentada pelo mundo, o importante é que gostem de estudar e aprender mais o Espanhol.