



Bagé - RS Volume 1 | Número 2 | Ano 2020



Grupo de Pesquisa  
**Ensino e aprendizagem de línguas:  
uma abordagem quantitativa**



## Revista de Estudos Híbridos na Área de Linguagem

### **Universidade Federal do Pampa**

Reitor: Roberlaine Ribeiro Jorge

Vice-Reitor: Marcus Vinicius Morini Querol

### **Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**

Pró-Reitor: Fábio Gallas Leivas

### **Programa de Pós-Graduação em Línguas**

Coordenação: Luciane Salcedo de Oliveira

### **Grupo de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas: uma abordagem quantitativa**

Líder: Taíse Simioni

### **Conselho Editorial**

Alejandra Munoz (Universidad Nacional de San Juan - Argentina), Anderson Carmin (UNISINOS), Antônio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ), Bárbara Gorziza Ávila (IFSul - Farroupilha), Beatriz Gama Rodrigues (UFPI), Cláudia Hilsdorf da Silva (UNICAMP), Eduardo Oliveira Dutra (UNIPAMPA), Elisabete Andrade Longaray (FURG), Juliana Ludwig Gayer (UFBA), Kleber Aparecido da Silva (UnB), Lúcia Rottava (UFRGS), Marcus Vinícius Liessem Fontana (UFFS), Matías Barchino Pérez (UCLM - Espanha), Nara Takaki (UFMT), Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS), Petrilson Alan Pinheiro (UNICAMP), Rosane Maria Cardoso (UNISC), Sandra Dutra Piovesan (UNIPAMPA), Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN), Valeska Gracioso Carlos (UEPG).

### **Comissão Editorial**

Paulo Fernando Marques Duarte Filho (Editor-chefe), Érico Marcelo Hoff do Amaral (Editor de Seção), Eduardo de Oliveira Dutra (Editor de Seção).

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que publicamos o número 2 da Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem (REHAL), através do qual esse periódico se insere na comunidade acadêmica como meio de divulgação de trabalhos científicos na área de Linguística e Literatura e em outros campos afins.

A fim de contribuir primordialmente para a divulgação de trabalhos mistos (quanti-quali) e de investigações desenvolvidas a partir de abordagem unicamente quantitativa, a REHAL foi idealizada no Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas: Uma Abordagem Quantitativa, que integra pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em 2018, sob liderança do Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra.

Isso não significa que não sejam aceitos e publicados trabalhos com foco na abordagem qualitativa, visto que um dos propósitos da REHAL é fomentar a divulgação de trabalhos diversificados em relação a perspectivas teórico-metodológicas. Cabe destacar que, em 2020, esse periódico também foi vinculado ao Mestrado em Ensino de Línguas (UNIPAMPA).

Este volume reforça o compromisso da REHAL com a divulgação de pesquisas no âmbito de Ensino e Aprendizagem de Línguas, podendo privilegiar, em algum momento, as Novas Tecnologias nesse processo, no campo de descrição linguística, entre outros. O presente número apresenta uma compilação de três artigos de autoria de pesquisadores com diferentes perspectivas relacionadas ao Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas e aos Estudos de Linguagem em contextos diversos.

Os autores Emanuele Krewer, Angelise Fagundes, Marcus V. L. Fontana, no primeiro artigo, refletem sobre a aprendizagem de vocabulário em língua espanhola (LE) a partir do uso de tecnologias de Realidade Aumentada (RA). Além disso, desenvolvem um aplicativo que traduz semioticamente as palavras do espanhol através de imagens em 3D. O título do trabalho é “O ensino e a aprendizagem da língua espanhola com o uso de realidade Aumentada”.

O segundo artigo, “A semiótica social e a multimodalidade: uma proposta de ensino para alunos surdos”, é de Tayana Dias de Menezes. Nesse trabalho, a autora reflete sobre o conceito da multimodalidade dentro da Semiótica Social e propõe uma aula de português escrito que está destinada a alunos surdos usuários da Libras.

Ricardo Santos David, no terceiro artigo, identifica as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e o consumo), conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O artigo do autor é “Representações Sociais de um grupo de docentes da educação básica sobre a inserção curricular nas escolas dos temas transversais em diferentes áreas do currículo”.

Editor-chefe

Paulo Fernando Marques Duarte Filho

Bagé, Rio Grande do Sul, 19 de novembro de 2020.

**Edição v. 1 n. 2 (2020)**



## **SUMARIO**

---

### **O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA COM O USO DE REALIDADE AUMENTADA**

*Emanuele Krewer*.....1

### **A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS**

*Tayana Dias de Menezes*.....20

### **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INSERÇÃO CURRICULAR DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM DIFERENTES ÁREAS DO CURRÍCULO**

*Ricardo Santos David David* .....34

# O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA COM O USO DE REALIDADE AUMENTADA

Emanuele Krewer, Angelise Fagundes, Marcus V. L. Fontana

Área de Ensino de Espanhol - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo, Cerro Largo, RS, Brasil.

[emanuelekrewer@uffs.edu.br](mailto:emanuelekrewer@uffs.edu.br), [angelise.silva@uffs.edu.br](mailto:angelise.silva@uffs.edu.br),  
[marcus.fontana@uffs.edu.br](mailto:marcus.fontana@uffs.edu.br)

**Resumo.** *O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre a aprendizagem de vocabulário em língua espanhola (LE) a partir do uso de tecnologias de Realidade Aumentada (RA). Com ênfase à importância das tecnologias em sala de aula e, em especial, à tecnologia de RA, neste estudo desenvolvemos um aplicativo que traduz semioticamente as palavras do espanhol através de imagens em 3D. À luz de pesquisadores como Leffa (2009, 2016, 2020) levantamos questões sobre uso de tecnologia em sala de aula e situamos ferramentas de RA como potencial de uma aprendizagem ergódica, assim como a conceituação das classes de LE como um sistema complexo a partir das reflexões de Morin (2011). Este trabalho investiga e apresenta, ainda, as vantagens e desafios de recursos de RA na aprendizagem de novas palavras em espanhol e as possibilidades de sua implementação. Por fim, esperamos contribuir para uma aprendizagem significativa de novas palavras em LE e, também, influenciar professores para que trabalhem com tecnologias no ensino de línguas, especialmente com tecnologias de RA.*

**Palavras-chave:** *Realidade Aumentada; aplicativo; língua espanhola; vocabulário*

**Abstract.** *This paper aims to reflect on vocabulary learning in Spanish (LE) using Augmented Reality (AR) technologies. With an emphasis on the importance of technologies in the classroom, and especially AR technology, this study developed an application that semiotically translates Spanish words through 3D images. In the light of researchers like Leffa (2009, 2016, 2020), we raise questions about the use of technology in the classroom and situate AR tools as a potential for ergodic learning, as well as the conceptualization of LE classes as a complex system from the reflections of Morin (2011). This work investigates and presents the advantages and challenges of AR resources in learning new words in Spanish and the possibilities of their implementation. Finally, it is expected to contribute to a significant learning of new words in LE and, also, to influence teachers to work with technologies in language teaching, especially with AR technologies.*

**Keywords:** *Augmented Reality; app; Spanish language; vocabulary*

## 1. Introdução

Em pleno século XXI, quando um professor prepara uma aula, depara-se com várias alternativas de materiais didáticos a sua disposição. Pode se basear no livro didático, pode criar seu próprio material e, ainda, pode acessar a internet que terá um grande leque de blogs, canais, sites e aplicativos. Frente a esta infinidade de recursos e ferramentas, nós gostaríamos de, neste artigo, nos dedicarmos a apresentar uma proposta para o ensino de vocabulário de espanhol a partir de ferramentas de Realidade Aumentada, que designaremos como RA.

Ao partir do pressuposto de que a aprendizagem de vocabulário é um aspecto muito importante para a aprendizagem de uma nova língua, procuramos apresentar uma ferramenta significativa de aprendizagem, da mesma forma, deixar claro que aprender vocabulário pode ocorrer de distintas maneiras e pode ser mais ou menos efetiva, dependendo de aspectos como motivação e criatividade a serem despertadas no aluno. A esse respeito, defendem Gonzáles y Cabot (2015, p. 38) “[...] a aprendizagem de vocabulário não pode ser explicada à luz de aspectos linguísticos somente [...]”

Ademais, partindo das reflexões de Morin (2011, p. 35), compreendemos a aula de língua estrangeira enquanto sistema complexo. Frente a isso, a aula é um espaço de “[...] incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios”. A partir dessa perspectiva percebemos a aula de língua espanhola como um lugar de imprevisibilidade, pois nem sempre o que é ensinado é aprendido, nem sempre uma aula segue o curso planejado. Às vezes, o professor precisa mudar seus métodos e hábitos. A título de exemplificação, na aprendizagem de vocabulário de língua adicional, não há um método comprovado que seja eficaz para todos, muitos alunos aprendem por repetição, outros através de imagens etc.

Neste sentido, é importante frisar que utilizaremos o termo “língua adicional” ao invés de “língua estrangeira”, uma vez que o falante já possui uma língua, que é a sua materna e esta segunda vem como um acréscimo. Esse termo possui uma denotação mais abrangente para se referir a aprendizagem de uma nova língua, tal como apresenta Leffae Irala (2014, p. 32)

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância [...]

Partimos dessas reflexões para pensarmos a funcionalidade da RA na aprendizagem de vocabulário de língua adicional. Para tanto, nas próximas seções, consideraremos as vantagens e desafios dessa aplicação levando em conta seu alto potencial, assim como a sua caracterização enquanto aprendizagem ergódica, uma aprendizagem na qual o aluno possui um papel ativo e autônomo precisando se movimentar para alcançar os objetivos. Além disso, apresentaremos um aplicativo de RA que traduz em imagem as palavras do espanhol por meio de imagens em 3D, o qual será exemplificado no decorrer do trabalho.

Sendo assim, esperamos que este trabalho seja uma motivação para que os professores trabalhem com tecnologias em suas aulas e que sirva de orientação para o trabalho com aplicativos de RA no ensino e aprendizagem de vocabulário da língua espanhola.

## 2. Pressupostos Teóricos

### 2.1 O Ensino e a Aprendizagem de Língua Adicional

Aprender uma língua adicional não é uma tarefa simples. Muito pelo contrário, é uma tarefa difícil e que exige esforço e disciplina, assim como apresenta Leffa (2016), quando comenta que existem pessoas que levam uma vida inteira tentando aprender um novo idioma. O professor afirma, ainda, que não existem pessoas que tenham se arrependido de ter aprendido, somente aquelas que desistiriam se soubessem que seria tão difícil.

Aprender uma língua diferente da materna não se restringe em saber decodificar as palavras ou dominar a sua gramática, significa, além disso, aprender sobre a cultura, a diversidade, a história, os costumes, tal como explica Maioli (2019, p. 38) “[...] aprender uma nova língua vai além da apropriação dos códigos para fins comunicativos, é também um exercício de alteridade e empatia para com o outro[...].”

Eckert e Frosi (2015) defendem que a aprendizagem de línguas proporciona ao aprendiz a possibilidade de interpretar o mundo de uma nova maneira. Sendo assim, a vantagem de aprender um novo idioma não se limita a saber falar mais uma língua, mas muda a percepção e provoca uma reflexão sobre o outro, sobre o mundo e sobre o próprio eu.

Leffa (2009, p.25), por sua vez, destaca que o ato de aprender uma língua adicional forma um sistema complexo:

Exemplos clássicos de sistemas complexos podem ser o clima, o trânsito de uma cidade e, o exemplo que nos interessa mais de perto aqui, a aprendizagem de uma língua estrangeira. Todos eles têm em comum dois aspectos importantes: (i) são sistemas compostos de partes que interagem entre si; (ii) são sistemas que evoluem num determinado período de tempo. São, em suma, sistemas complexos e dinâmicos.

Dessa forma, a própria aula de ensino de língua espanhola é considerada um sistema complexo, na qual vários fatores estão envolvidos: o professor, o aluno, a interação entre ambos, os materiais utilizados na classe, a forma de comunicação, as leis e políticas que regulam o ato docente etc. Nesse âmbito, observamos como os elementos do sistema interagem entre si, revelando o que defende Leffa (2009, p.26): “Professores e alunos não interagem num vácuo, mas através de conteúdos que são veiculados também em outros sistemas”.

O sistema complexo não se refere ao complicado, oposto do simples. Mas sim, como apresenta Mariotti et al (s.a), é entendido como aberto, flexível e abrangente, que

tenta entender as mudanças constantes do real e não nega a contradição, multiplicidade, multidimensionalidade, aleatoriedade e incerteza.

Morin (2011) ressalta ainda que o sistema complexo não recusa a clareza, a ordem e o determinismo, mas defende que esses são insuficientes, pois não se pode programar a descoberta, o conhecimento e a ação. Sendo assim, Leffa (2009) destaca que as aulas de línguas adicionais se configuram em um sistema complexo porque elas não se excluem do mundo, ao contrário, estão abertas e vulneráveis ao exterior. Da mesma forma, o professor precisa aprender a conviver com a incerteza e a imprevisibilidade, nem sempre o que ele ensina é o que o aluno vai aprender e nem sempre a forma como ele ensina será eficaz para que o aluno aprenda.

A vida do professor e do aluno fora da sala de aula também formam sistemas complexos. O aluno não é somente um aluno, mas um sujeito que está na sociedade e, em contato com as novas tecnologias, ele interage com diferentes tipos de sistemas. O tecnológico, inclusive. É preciso então trazer esses sistemas tecnológicos para a sala de aula e para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. Frente a isso, Leffa (2009, p. 27) apregoa que:

A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder as perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc.

Partindo desses conceitos de sistema complexo relacionado ao ensino e a aprendizagem de língua espanhola, nos propomos a refletir na próxima seção sobre a importância de tecnologias dentro da sala de aula, mais especificamente o potencial de ferramentas de RA. Essas ferramentas estão presentes em distintas áreas da educação e podem ser muito úteis na aprendizagem de um novo idioma, ainda mais quando se trata de aprendizagem de vocabulário. Todavia, é importante considerar que há poucos recursos de RA voltados ao ensino de língua adicional.

## 2.2 O que é RA?

O conceito de RA é relativamente recente, porém já foi bastante discutido por muitos autores. No entanto, se analisarmos o próprio nome “realidade aumentada” já deduzimos que se trata de um enriquecimento do ambiente físico com objetos virtuais. Nesse sentido, Anami (2013, p.149) defende sobre a conceituação de RA que “por mais que existem diversas definições e conceitos de RA, existem características comuns à uma grande parte da literatura.” Ou seja, muitos autores concordam com os mesmos princípios para conceituar a RA e entre eles, destacam-se três principais, apresentados por Prezotto; Silva; Vanzin (2013).

O primeiro deles é a combinação entre os elementos reais em ambiente virtual. Já o segundo trata-se da capacidade interacional em tempo real das ferramentas de RA e, por último, o fato de que os conteúdos se apresentam em três dimensões, a saber: comprimento, largura e profundidade. Além disso, a RA permite ao usuário manusear o

objeto com as próprias mãos, tornando a ferramenta atraente, motivadora e interativa.

A partir desses três conceitos é importante compreender a distinção entre o real e o virtual. O real não é substituído pelo virtual, mas sim é complementado com a informação virtual. Nenhum dos dois suportes perde o seu valor, uma vez que o real é mantido e o virtual agrega uma informação. Ortiz (2012) a este respeito, nos ajuda a compreender que:

Mediante esta tecnología se pueden complementar escenas del mundo real con información digital en forma de texto, imagen, audio, vídeo y modelos 3D. Estos “aumentos” pueden ayudar a mejorar la percepción del individuo y permitirle un mayor grado de conocimiento de la realidad. (ORTIZ, 2012, p.176)<sup>1</sup>

O fato de o conteúdo “real aumentado” ser apresentado a partir de instrumentos como imagens, vídeos, animações, o torna um diferencial e uma ferramenta que pode mudar completamente o entendimento sobre determinada informação.

Além disso, as ferramentas de RA podem ser instaladas em diferentes dispositivos, o que a torna mais viável e de maior acesso. Vale considerar, como destaca Cadavieco et al (2012, p. 203) “hay tres formas de presentar la tecnología de Realidad Aumentada, con el computador tradicional, con dispositivos portátiles miniaturizados, y con equipos específicos de realidad aumentada.”<sup>2</sup>. Isso quer dizer que as ferramentas de RA, que normalmente são aplicativos, podem ser acessadas com equipamentos utilizados no dia a dia, como os computadores, celulares e *tablets*.

Outra questão significativa é que as ferramentas de RA podem ser também de diferentes tipos, diferentes níveis e para diferentes aplicações. Hoje existem ferramentas (plataformas de RA) que permitem que o usuário crie o seu próprio conteúdo. Para isso, será necessário um conhecimento computacional (ORTIZ, 2012). Dessa forma, a tarefa de criar um aplicativo de RA é complexa, pois é necessário ter conhecimentos técnicos de programação mais avançados que normalmente se detêm aos profissionais da área de informática.

Com os aplicativos de RA pode-se criar ferramentas para distintas áreas. O âmbito do entretenimento é o mais privilegiado, com ferramentas bastante difundidas, como o famoso *Pókeon Go* com o seu propósito de caçar *pokemons*. Também há o aplicativo *WallaMe*, em que o usuário cria uma mensagem (em formato de imagem 3D) em um determinado lugar público e outra pessoa, que também utiliza este aplicativo, pode ler esta mensagem ao apontar a câmera de seu celular para este lugar. No entanto,

---

<sup>1</sup> Tradução: Diante desta tecnologia se pode complementar cenas do mundo real com informação digital em forma de texto, imagem, áudio, vídeo e modelos 3D. Esses “aumentos” podem ajudar a melhorar a percepção do indivíduo e permite a ele maior grau de conhecimento da realidade (ORTIZ, 2012, p. 176)

<sup>2</sup> Tradução: A tecnologia de Realidade Aumentada pode ser acessada de três formas, pelo o computador tradicional, por dispositivos portáteis em miniatura e, com equipamentos específicos de realidade aumentada.

sem que isto ocorra, esta mensagem ficará escondida, sendo que somente o autor saberá de sua existência. Há, ainda, aplicativos como *Inkhunter*, que simulam como ficaria a tatuagem no corpo das pessoas, o aplicativo *Bike 3d configurator* voltado para os amantes de bicicleta projetarem sua bicicleta ideal em um cenário real aumentado e, também, o *Mobli*, um aplicativo de RA bastante conhecido, utilizado para testar como os móveis ficariam no espaço em que o usuário deseja colocá-lo. Afora esses, há também outras aplicações como *Argment*, aplicativo com bastante repercussão em distintas áreas como marketing, âmbito acadêmico, artes, medicina, indústria e um maior desenvolvimento na arquitetura.

Já no campo da educação, as ferramentas são mais limitadas do que em outras áreas. Para o ensino de matemática, por exemplo, há a ferramenta “*GeoGebraAugmented Reality*”, que torna a geometria mais divertida e interessante. Em ciências, “*Anatomy Learning-atlas de anatomia 3D*” permite o estudo do corpo humano com imagens reais aumentadas. Já no estudo de geografia, no que diz respeito a astronomia, destaca-se “*Star-Chart*” e, na área da química, há um aplicativo que permite a visualização de átomos em 3D chamado “*atomvisualizer for ARcode*”.

Partindo das exemplificações, é relevante considerar o que diz Anami (2013) sobre investir em suportes de RA em distintas áreas do conhecimento, uma vez que ela pode potencializar os conteúdos e proporcionar ricas experiências na aprendizagem:

A RA tem uma notável evolução ao longo das últimas décadas, principalmente em relação ao seu aspecto tecnológico. Atualmente, os dispositivos que suportam a execução de sistemas de RA são mais acessíveis e existem diversas pesquisas que visam ampliar a utilização da RA, tornando-a uma tecnologia mais robusta e preparada para o emprego em outras áreas do conhecimento. (ANAMI, 2013, p.18)

Sendo assim, é importante dotar conteúdos educacionais das mais distintas matérias com ferramentas de RA, pensando em seus benefícios para a aprendizagem.

### **2.3 RA na Educação: uma ferramenta promissora**

A tecnologia de RA é recente e sua difusão na área da educação ainda é baixa, o que se torna um ponto negativo, mas ao mesmo tempo um desafio promissor para a aprendizagem e para a pesquisa. Diante dessa realidade, nos propomos a apresentar, na sequência, algumas vantagens dessa tecnologia e alguns pontos que ainda precisam ser pensados para o desenvolvimento de ferramentas de RA na área da educação.

Antes de mais nada, é importante ter em mente que as TICs, as tecnologias de informação e comunicação, independente do seu tipo, não vêm para acabar com os métodos vigentes de ensino, mas sim para repensá-los, reforçá-los, complementá-los e promover ensino e aprendizagem ainda mais efetivos. Nesse sentido, a ideia é que as ferramentas de RA reforcem as informações trazidas pelo professor ou pelo livro didático. Barroso et al. (2016) ajudam a compreender melhor, destacando que:

Su importancia en la educación deriva de las posibilidades que nos ofrece esta tecnología para enriquecer la información que se presenta, proporcionando una combinación de información digital e información física en tiempo real por medio de distintos soportes tecnológicos como por ejemplo las tablets o los smartphones, para crear con ello una realidad nueva. (BARROSO et al., 2016, p.25)<sup>3</sup>

Ou seja, a ideia não é implantar tecnologia de forma radical e descartar os instrumentos que já se tem. Pelo contrário, é dotar os livros e materiais impressos tradicionais de conteúdos virtuais (textos, imagens, vídeos, animações com som etc.) de modo que estes sirvam de suporte para o entendimento do aluno (CUBILLO et al., 2014). Outro dado que é importante considerar sobre este ponto é que a RA não é uma ferramenta para todas as atividades didáticas, mas é uma opção muito efetiva e, se for pedagogicamente pensada, possibilita uma aprendizagem significativa.

Os aplicativos de RA, indiferente da área de conhecimento, mudam a posição do aluno dentro da sala de aula. Este, ao invés de ser passivo e receptor durante as classes, passa a ser ativo e ter responsabilidades quanto a sua aprendizagem. Assim, apresenta Anami (2013), quando relata que as abordagens dos ambientes de RA, no geral, fogem do tradicional ensino focado na transferência de conhecimento do professor para o aluno.

O aluno já começa acessando a informação de uma forma diferente. Ao invés de recebê-la pronta pelo professor ele é obrigado a buscá-la manuseando um aplicativo de RA, que combina o real e o virtual. O aluno estará então entrando em um nível de aprendizagem através da descoberta e ação.

Leffa, por meio da aprendizagem ergódica, percebe o aluno em um papel de participante, autor e protagonista, que está em interação com outros sujeitos e com os instrumentos que tem a sua disposição. Nesse sentido, o estudioso ressalta a importância da RA em que o aluno estará em ação e interação com o meio tecnológico, manuseando o dispositivo, diferentemente das didáticas em que o aluno somente escuta ou vê, partindo assim do pressuposto de que quanto mais movimento, quanto mais mobilidade - mais aprendizagem (LEFFA, 2020).

Sobre o conceito de aprendizagem ergódica e a introdução de RA, Leffa (2020)

---

<sup>3</sup>Tradução: Sua importância na educação deriva das possibilidades que nos oferece esta tecnologia para enriquecer a informação que se apresenta, proporcionando uma combinação de informação digital e informação física em tempo real por meio de distintos suportes tecnológicos como por exemplo os *tablets* ou os *smartphones*, para criar com isto uma realidade nova.

defende da seguinte forma:

Quando chegamos na aprendizagem ergódica entramos em um mundo diferente, em que a fronteira entre os dois lados é derrubada, fundindo sujeitos com objetos e trazendo para a educação o conceito de realidade aumentada. Muitas atividades, que eram executadas apenas por seres humanos, agora são executadas também por objetos. (LEFFA, 2020, p. 101)

Dessa forma, a aprendizagem ergódica estabelece um elo entre sujeitos e objetos de aprendizagem destacando os recursos e ferramentas de RA. E é exatamente por ser uma ferramenta que faz com que o aluno seja ativo, que ela possui um grande valor motivacional. Essa motivação por aprender é um dos pontos mais positivos da RA, assim como apresentam Junior e Duarte (s.a).

A interatividade entre aluno e professor e entre os próprios alunos está diretamente ligada com a motivação e aprendizado, pois em algumas disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e outras, o aluno, na maioria das vezes, exerce somente a função de expectador, tornando as aulas de tais disciplinas muitas vezes monótonas e desmotivadoras. (JUNIOR E DUARTE, S.A, S.P)

Essa característica motivacional também é muito importante para o estudo desenvolvido neste trabalho, uma vez que quando o aluno está motivado e tem interesse pelo que estuda ele adquire tal conhecimento de forma mais rápida e eficaz. Sendo assim, um aplicativo de RA na hora de aprender o vocabulário de uma língua pode ser de suma importância. De acordo com Bolado (2016, p.68) “Los resultados demuestran que los materiales con tecnología RA tienen efecto positivo en la motivación de los alumnos cuando estudian vocabulario.”<sup>4</sup>

Além da motivação, a interação é um fator forte da RA. O fato de o aluno ter que pesquisar e descobrir faz com que interaja com a ferramenta, além de muitas vezes estar manuseando com as próprias mãos um objeto projetado em 3D (PREZOTTO, SILVA, VANZIN, S.A). Sem contar que na maioria das vezes é um conteúdo multimídia (fotos, vídeos, animações) que prende a atenção do usuário e permite a interação aluno/aluno/recurso e aluno/professor/recurso.

É importante acrescentar que com as tecnologias, especialmente as que envolvem RA, o aluno ultrapassa as paredes da sala de aula, tendo acesso aos conteúdos em qualquer hora e momento, podendo estudar e conhecer mais coisas fora da sala de aula. Assim, apresentam Carracedo e Méndez (2012, p. 104):

---

<sup>4</sup> Tradução: Os resultados demonstram que os materiais com tecnologia RA têm efeito positivo na motivação dos alunos quando estudam vocabulário.

La RA es capaz de proporcionar experiencias de aprendizaje fuera del aula, más contextualizadas, desplegando nexos de unión entre la realidad y la situación de aprendizaje en que participan los estudiantes. Cualquier espacio físico puede convertirse en un escenario académico estimulante.<sup>5</sup>

De acordo com Anami (2013), a RA assim como pode se estabelecer em diferentes ambientes, também pode ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes níveis de complexidade. Como por exemplo para entender as questões de trigonometria em aulas de matemática, o funcionamento do sistema solar em aula de geografia ou ainda para aprender um novo idioma, com a apresentação de novas palavras a partir de imagens em 3D, vídeos ou animações.

No entanto, a RA tem alguns pontos que ainda precisam ser pensados antes de ser implementada em sala de aula. O primeiro deles é que as ferramentas de RA na educação ainda são muito limitadas e específicas em determinadas áreas, por mais que haja muitos aplicativos de RA, a educação é desprivilegiada neste ponto. (CUBILLO et al., 2014)

Os materiais necessários para sua instauração também fazem parte dos pontos a serem pensados, uma vez que é necessário que a escola disponibilize de equipamentos para acessar as ferramentas de RA, ou até mesmo que os próprios alunos tenham algum dispositivo para acesso. O que apesar de ser simples, pode se tornar um ponto negativo, pois nem toda escola e nem todo aluno dispõe de tais recursos.

Além disso, como a RA é uma tecnologia que envolve muitas questões técnicas, torna-se distante para muitos professores que não têm conhecimento tecnológico e nem conhecimento das potencialidades destas ferramentas. Cabe acrescentar que, por mais que existam aplicativos já prontos, simples de utilizar, em que o usuário precisa somente criar a atividade e aplicá-la, ainda há uma grande resistência por parte dos professores em levar tecnologias como a RA para a sua sala de aula.

Por fim, é necessário levar em conta, que a própria tecnologia pode ser um problema no momento em que o usuário não possui conhecimento e perde seu tempo tentando decifrar o aplicativo ao invés de estar aprendendo com ele, ou quando os aplicativos são criados por técnicos que possuem conhecimentos computacionais e operacionais da ferramenta, mas não possuem conhecimento pedagógico. Dessa forma, as atividades propostas com os aplicativos podem não ser tão eficazes e adequados, deixando de lado as principais peças dessa relação que são o professor e o aluno (MARTINS; GUIMARÃES, 2012).

---

<sup>5</sup> Tradução: A RA é capaz de proporcionar experiências de aprendizagem fora da sala de aula, mais contextualizadas, desdobrando nexos de união entre a realidade e a situação de aprendizagem em que participam os estudantes. Qualquer espaço físico pode converte-se em uma cena acadêmica estimulante.

## 2.4 RA na Aprendizagem de Vocabulário

Como já mencionamos ao longo deste texto, as tecnologias não são capazes de fazer mágica na educação melhorando a aprendizagem dos alunos da noite para o dia, mas, sim, servem como suporte e podem ajudar neste processo. Por isso, no momento que se pensa em ferramentas tecnológicas, não se pode perder o verdadeiro sentido do que é ensinar e aprender e os verdadeiros requisitos para tais atos. Sendo assim, “espera-se, de qualquer pessoa que se propõe a desenvolver programas de multimídia educacional, que ela tenha um conceito bem desenvolvido de aprendizagem, o qual servirá de base para seu trabalho” (JÚNIOR; DUARTE, s.a). Por isso, no momento que se desenvolve um aplicativo tecnológico com fins de aprendizagem, é importante ter objetivos bem claros, um aporte teórico concreto e conhecimento a respeito do processo de ensino e de aprendizagem.

Os aplicativos tecnológicos de ensino e aprendizagem são ferramentas muito úteis e que podem fornecer ricas experiências. No entanto, é necessário estar consciente de que existem algumas condições no momento de sua implementação em sala de aula. Como a questão de ser um sistema robusto, mas com transparência tecnológica, tanto para professor como para aluno, pensando em sua usabilidade, ou seja, que agregue conhecimento de forma simples e ,além de tudo,proporcione uma aprendizagem clara e concisa (CUBILLO et al., 2014).

Acerca dessas condições, Bolado (2016) classifica quatro etapas que devem ser pensadas antes de elaborar e aplicar qualquer tecnologia na educação. A primeira, é pensar se tal ferramenta irá de fato melhorar a compreensão do conteúdo. Por segundo, concomitante a isso, pensar em suas possíveis consequências. A terceira e quarta etapas indicam a importância de pensar se a tecnologia está de acordo ao que já existe, sem deixar de lado os requisitos de compreensão, aplicação e mantimento da aplicação.

Como se sabe, a aprendizagem de uma nova língua envolve muitas questões, desde as linguísticas até as culturais. E a aquisição de vocabulário é uma delas, uma das mais valoradas, porque afinal, de que vale aprender um novo idioma se não se sabe falar as palavras desse idioma? Leffa (2016, p. 259) defende que “Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.”

O processo de aprendizagem de palavras de um idioma pode se dar de diferentes formas. Essas, foram se constituindo e aperfeiçoando-se ao longo dos anos. Assim como apresenta Leffa (2016), o estudo do léxico já foi visto como um componente essencial da língua assim como um componente acessório, de segundo plano de estudo. Existe uma longa literatura a respeito do vocabulário, e esta é dividida em aspectos externos, com ênfase no material apresentado ao aluno e em aspectos internos com ênfase no que o aluno faz para adquirir vocabulário.

Quando se fala em desenvolvimento do léxico, considera-se três dimensões: quantidade, profundidade e produtividade. A primeira refere-se ao número de palavras que o indivíduo aprende, o que começa com poucas e vai aumentando à medida que se torna mais proficiente na língua. Por segundo, a questão da produtividade, na qual o indivíduo começa de maneira superficial e aos poucos vai aprofundando, chegando ao ponto de estabelecer relações paradigmáticas e sintagmáticas. Por fim, a produtividade, em que o falante vai conseguir reconhecer mais palavras recebendo (lendo ou ouvindo)

do que escrevendo ou falando (LEFFA, 2016).

São muitas as técnicas utilizadas para uma melhor retenção das palavras, desde listas até jogos. Muitas vezes, quando a palavra fica somente na fala (pronunciada uma vez) o aprendiz a acaba esquecendo e não memoriza significativamente o vocábulo. Por isso, repetir as palavras, fazer relações, utilizá-la dentro de contextos, fazer vínculos, associar a imagens, são técnicas que podem ser válidas (CONCEIÇÃO, 2014).

A partir disso, é relevante pensar qual o diferencial da RA para a aprendizagem de vocabulário, o que faz com que ela seja mais ou menos eficiente. E para iniciar esse debate, começamos ressaltando a forma como o aluno recebe a informação, pois esse método multimodal permite uma maior absorção do conteúdo, uma vez que está embasado na curiosidade e descoberta. Frente a isso, como apresenta Bolado (2016, p.69), “La RA conlleva una mejor retención de vocabulario y un aumento de la atención y satisfacción de los alumnos.”<sup>6</sup>

Associado a este ponto que diz respeito ao acesso à informação estão também os equipamentos que tornam a RA mais acessível. Por se tratar de dispositivos móveis que podem ser levados para qualquer lugar, equipamentos que a grande maioria das pessoas possui e de fácil acesso para a compra, a implementação da RA se torna ainda mais viável.

É importante, também, que o professor esteja a par dessa tecnologia e esteja disposto a utilizá-la em suas aulas, pois de nada vale ter uma aplicação tecnológica toda elaborada se não há o interesse em utilizá-la a favor da aprendizagem. Por isso o professor deve estar atento ao modo e ao ambiente que irá trabalhar com o vocabulário, a partir dessas variáveis sua proposta pode ser significativa ou não, pois é influenciada pela motivação, interesse e pelas diferenças individuais (GONZÁLES e CABOT, 2015).

São poucos os aplicativos de RA existentes para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Uma ferramenta que pode ser citada, caracterizada por seu caráter de tradução, é o próprio Google Tradutor, onde ao apontar com uma câmera de celular para uma placa, panfleto, menu de restaurante ele irá traduzir e apresentar tal conteúdo em um plano tridimensional na língua desejada. Com essa mesma função existe também o aplicativo *Word Lens*.

Outro aplicativo ainda mais interessante é o *Mondly AR*, um aplicativo com imagens de RA, interação em tempo real e uma assistente automática pessoal que interage com o participante na língua aprendida. Esse aplicativo propõe diferentes categorias de aprendizagem, como por exemplo, animais, instrumentos musicais etc.

A aprendizagem de vocabulário por meio da RA é uma aprendizagem intencional, na qual o indivíduo está ciente do que aprende e ele mesmo busca aprender. Segundo Leffa (2016), quanto maior o leque de experiências que ele tiver com determinada palavra, mais eficaz será a sua aprendizagem, o que torna a RA uma ferramenta importante nesse processo.

Apresentar um conteúdo didático com RA não significa transformar a aula toda

---

<sup>6</sup> Tradução: A RA conduz uma melhor retenção de vocabulário e aumento da atenção e satisfação dos alunos.

em RA, nesse caso da aprendizagem de vocabulário, não significa apresentar todas as palavras em RA, mas as mais significativas e usuais devem ser destacadas assim como defende Leffa(2016):

[...] há os termos que são mais frequentes e outros que o aluno raramente encontrará em outros textos. Considerando a facilidade com que os termos mais frequentes podem ser identificados pelo professor, usando os recursos atuais da informática, esses devem também receber prioridade de tratamento. (LEFFA, 2016, p. 283)

Sendo assim, é importante pensar na RA como uma ferramenta para a tradução significativa das palavras, de modo que o aprendiz possa acessar a informação de melhor forma e também processá-la de uma maneira cognitivamente mais eficaz. Por isso, destaca-se a importância de investir em conteúdo de RA não somente para a aprendizagem de vocabulário, mas nas mais diferentes instâncias do conhecimento humano.

### **3. Desenvolvimento de um Aplicativo de RA para a aprendizagem de vocabulário em Espanhol: “ERA” (Espanhol Realidade Aumentada)**

A partir das reflexões proposta ao longo deste texto podemos compreender que o desenvolvimento de um aplicativo de realidade aumentada não é uma tarefa simples. Além das questões educacionais e teorias de aprendizagem é necessário ter um conhecimento básico de programação computacional e informações técnicas.

Nesta pesquisa, procuramos desenvolver um aplicativo piloto de realidade aumentada para a aprendizagem de vocabulário em espanhol. A finalidade deste projeto consiste em traduzir as palavras que são desconhecidas aos alunos, ou seja, ao invés do aluno buscar no dicionário, ou solicitar ao professor a palavra que desconhece em língua espanhola, irá apontar a câmera de seu celular para um marcador que estará em seu livro ou material impresso e, a partir disso, aparecerá uma imagem em 3D daquela palavra desconhecida.

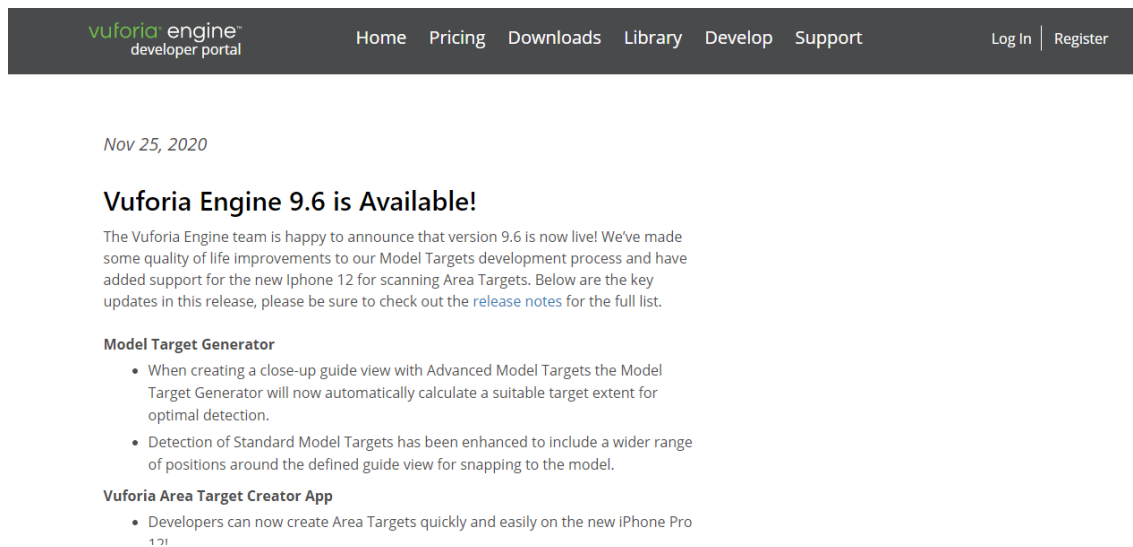
A ferramenta que utilizamos para o desenvolvimento desse aplicativo foi a plataforma *Unity*(Figura 01), uma plataforma que trabalha com projetos em 3D e que permite desenvolver inclusive jogos. Para poder utilizar essa ferramenta é necessário baixar o programa “*Unity*” e, além disso, é preciso gerar uma licença no *Vuforia*(Figura 02) para cada projeto desenvolvido. O desenvolvedor da ferramenta pode buscar elementos em 3D gratuitos ou com licença *creativecommons* em diferentes plataformas *online* ou, ainda, pode criar seu próprio elemento tridimensional e inserir no *Unity*.

**Figura 01- Plataforma *Unity***



Fonte: [unity.com](http://unity.com)

**Figura 02- VuforiaEngine**



Fonte: [developer.vuforia.com](http://developer.vuforia.com)

As imagens inseridas em 3D foram baixadas do *site* 3dwarehouse<sup>7</sup>. Essas imagens, é importante destacar, estão disponibilizadas de forma gratuita. O desenvolvedor pode acessar a plataforma do Unity para baixar as imagens 3D, no

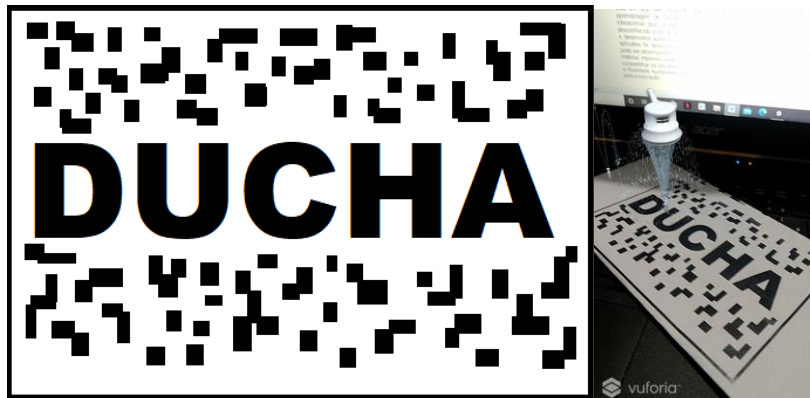
<sup>7</sup><https://3dwarehouse.sketchup.com/>

entanto, o número de imagens gratuitas é limitado, por isso muitos desenvolvedores acabam apostando em outras plataformas e, inclusive, criando sua própria imagem aumentada.

Após ter inserido todos os elementos necessários na plataforma, o desenvolvedor do aplicativo de RA pode salvar e compartilhar a aplicação com os usuários através de e-mail ou whatsapp. O desenvolvedor pode escolher se quer criar um aplicativo para uma atividade, para uma aula ou se deseja inserir realidade aumentada em um livro completo.

Nesta etapa de nossa pesquisa, optamos por desenvolver o aplicativo em RA para trabalhar em apenas uma atividade de língua espanhola. A atividade mote para o desenvolvimento de nosso estudo foi chamada de “*una vivienda digna paravivir*”<sup>8</sup>. Como proposta inicial, buscamos fazer uma pesquisa, na qual os alunos teriam que assinalar a quantidade de cômodos e eletrodomésticos que possuem em suas casas com o objetivo final de refletir as condições que muitas pessoas vivem e o que pode ser considerada uma moradia digna para viver. As respostas contemplavam palavras em espanhol desconhecidas pelos alunos. Essas palavras receberam marcadores dotados de objetos em realidade aumentada, conforme as figuras 03, 04 e 05:

**Figura 03-** Marcador e imagem em 3D, ducha.



Fonte: Aplicativo ERA

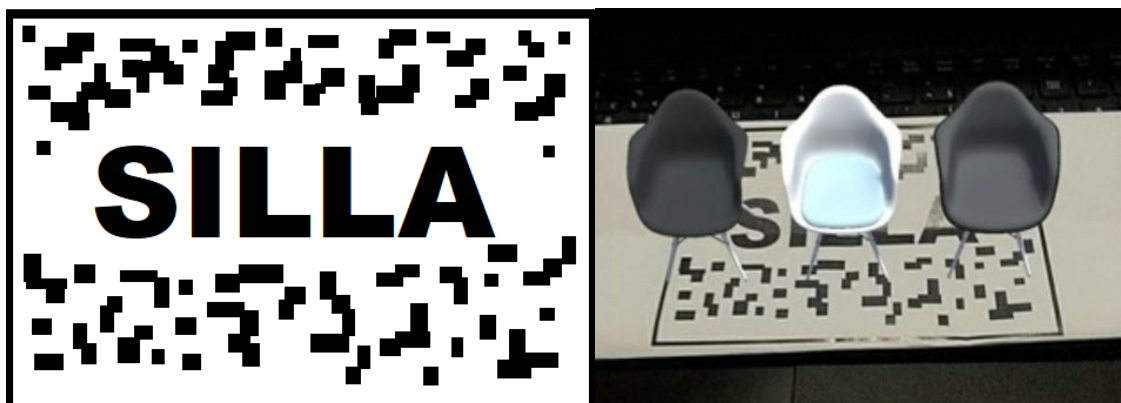
**Figura 04-** Marcador e imagem em 3D, Váter/Inodoro.

<sup>8</sup> Tradução: Uma moradia digna para se viver.



Fonte: Aplicativo ERA

Figura 05- Marcador e imagem em 3D, Silla.



Fonte: Aplicativo ERA

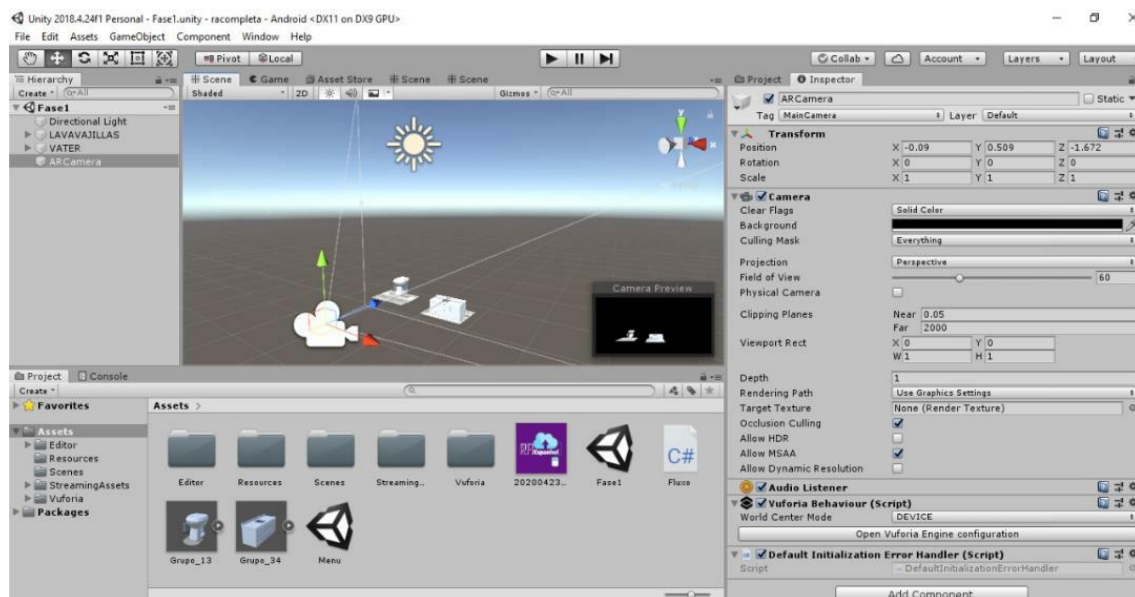
Este aplicativo piloto recebeu o nome de “ERA”, que significa Espanhol Realidade Aumentada. Pode-se observar a capa introdutória do Aplicativo na Figura 06 e uma etapa do processo de criação da ferramenta na Figura 07.

Figura 06- Capa do Aplicativo



Fonte: Aplicativo ERA

Figura 07- Processo de criação do Aplicativo



Fonte: Plataforma Unity, desenvolvimento do App. ERA

O desenvolvimento desse primeiro aplicativo foi bastante complexo devido à falta de conhecimento computacional. Foram várias tentativas de reprodução e, além disso, foi necessário levar em conta as concepções de ensino e aprendizagem e a efetividade da aplicação desta ferramenta no contexto escolar.

Desta forma, para o desenvolvimento dos próximos conteúdos desse aplicativo, pretende-se dar ênfase a imagens em 3D com a presença de mais cores, além da

organização de um Menu Inicial para uma melhor organização e compreensão do funcionamento da ferramenta.

#### **4. Considerações Finais**

A pesquisa que estamos desenvolvendo e que contempla a elaboração deste aplicativo piloto de RA contribui para uma reflexão acerca de elementos tecnológicos no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, trazendo à tona a necessidade de implementá-los em sala de aula, aliando esses recursos ao material didático já utilizado e pensando no ensino de espanhol como um sistema complexo, não linear, não determinado, mas dinâmico, sujeito a alterações e imprevisibilidades.

Vale reiterar nestas considerações finais que a utilização de ferramentas de RA apresenta inúmeras vantagens no ensino e na aprendizagem, em especial na de línguas, como o valor motivacional, a criatividade, a interação, o descobrimento e ação. O aluno passa efetivamente a ser protagonista de sua aprendizagem tendo alcance aos recursos dentro e fora da sala de aula.

Quanto à aprendizagem de vocabulários de uma língua adicional, é importante destacar nesse processo, como defende Leffa (2016, p. 261), que “o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, que sempre é possível aprender novas palavras”. Além disso, salvo as oportunidades de uso real da língua, onde o sujeito aprendiz está imerso em um contexto de produção desse idioma - a aprendizagem lexical normalmente ocorre através da tradução de dicionários ou a resposta dada pelo professor.

A tecnologia de RA para aprendizagem de vocabulário é uma alternativa para ter uma maior aproximação com o léxico, pois ela se enquadra em uma perspectiva de aprendizagem ergódica, a qual o aprendiz possui um contato direto com a ferramenta de estudo, podendo observar e manusear os objetos, saindo do campo da passividade e portando-se como um descobridor, que age em busca das respostas para as suas perguntas.

Dotar um material didático com conteúdo de RA para a tradução semiótica de palavras significa oportunizar ao aprendiz uma nova forma de reter significações. Não há idade, material, nem nível de ensino específico para sua implementação, os recursos de RA podem estar dispostos em vários âmbitos do ensino de línguas. Especificamente, no que se refere ao aplicativo piloto desenvolvido, pretendemos aprofundá-lo cada vez mais, ampliando os recursos dessa ferramenta com o uso de cores, vídeos, animações, a fim de torná-la mais eficaz para a aprendizagem de línguas.

Por fim, queremos, a partir do desenvolvimento dessa pesquisa, auxiliar professores com a implementação de tecnologias em suas classes, contribuir para a utilização e a produção de recursos em RA, especialmente no que diz respeito a aprendizagem de vocabulário nas aulas de língua adicional. Da mesma forma, buscamos contribuir com o desenvolvimento do aluno diante dos saberes de um novo idioma, de modo que este possa ter uma aprendizagem lexical mais dinâmica, significativa e efetiva.

## REFERÊNCIAS:

- ANAMI, B. M. *Boas práticas de realidade aumentada aplicada à educação*. 2013. 49p.TCC (Bacharelado em Ciências da Computação)-Universidade Estadual de Londrina, 2013
- BARROSO, J. M.O. GALLEGO, O. P. Producción de recursos de aprendizaje apoyados en Realidad Aumentada por parte de los estudiantes de Magisterio. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 23-38, 2017.
- BOLADO, J. S. El potencial de la realidad aumentada en la enseñanza de español como lengua extranjera. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, Barcelona, p. 62-80
- CARRACEDO, J. P. MÉNDEZ, C. L. M. Realidad Aumentada: Una Alternativa Metodológica en la Educación Primaria Nicaragüense. *IEEE-RITA.S.L.* Vol. 7, Núm. 2. p.102-108, mai. 2012.
- CADAVIECO, J. F; SEVILLANO, M. A. P; AMADOR, M. F. M. F. Realidad Aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Revista de Medios y Educación.S/L.* n.41, p. 197-210, jul. 2012.
- CUBILLO, A. J.; MARTÍN, G. S.; CASTRO, G. M.; COLMENAR, S. A. Recursos digitales autónomos mediante realidad aumentada. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 17, n. 2, p. 241-274,2014
- CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *A importância do vocabulário na aprendizagem de línguas: memória, crenças e estratégias para a aprendizagem de novos itens lexicais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. pp.21-42
- ECKERT, K; FROSI. V. T. Aquisição e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de lingu@gem.* v. 9, n. 1. p. 198-216, 2015.
- GONZÁLVES. M. CABOT. M. *La formación del profesorado de Español: !No Gramatices! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español*, Barcelos, 2015
- JÚNIOR, C. E. B; DUARTE. M. A. Uso de Realidade Aumentada no Ensino de Palavras da Língua Inglesa. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão (UFG). S.A.
- LEFFA, V. J. *Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo*. Unisinos, Vol. 7, n. 1, p. 24-29,2009
- LEFFA, V. J. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F. Aprendizagem Ergódica: A busca do hipertexto responsivo no ensino de línguas. *Revista Língua e Literatura*, v. 21, n. 38, p. 99-117, 2020

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *Educat*. Pelotas, 2014, p. 21-48.

MAIOLI, J. B. O papel do professor de espanhol/le a partir da Leitura de cómo viajar sin ver (2010), de andrésNeuman: reflexões e desafios. *Revista Leia Escola*. Campina Grande, v. 19, n. 1, 2019.

MARTINS, V. F. GUIMARÃES, M. P. Desafios para o uso de Realidade Virtual e Aumentada de maneira efetiva no ensino. *Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação (desafie)*. S.L, p.100-109, 2012.

MARIOTTI, Humberto. *As paixões do Ego: Complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011

ORTIZ, R. R. Posibilidades de la Realidad Aumentada en Educación. *Tendencias emergentes enEducacióncon TIC*.Barcelona. 1 ed. p.175-197, 2012.

PREZOTTO, D.E; SILVA, T. L; VANZIN, R. Realidade Aumentada Aplicada a educação. Anais do EATI - *Encontro Anual de Tecnologia da Informação e Semana Acadêmica de Tecnologia da Informação*. Frederico Westphalen n.1,p. 322-326 Nov/2013.

# A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS

## SOCIAL SEMIOTICS AND MULTIMODALITY: A PROPOSAL FOR TEACHING WRITTEN PORTUGUESE TO DEAF STUDENTS

**Tayana Dias de Menezes**

Curso de Letras – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Recife, PE, Brasil

[tayana\\_dias@yahoo.com.br](mailto:tayana_dias@yahoo.com.br)

**Resumo.** *O presente artigo tem dois objetivos principais, primeiro: refletir sobre o conceito da multimodalidade dentro da Semiótica Social e segundo: propor um exemplo de aula de português escrito, sustentado pelos pressupostos teóricos revisados no artigo, para alunos surdos usuários da Libras. Para cumprir o primeiro objetivo, vamos discutir Kress e Van Leeuwen (2000; 2006); Dionísio (2014) e outros autores que se destacam dentro do tema abordado. Para cumprir o segundo objetivo, discutiremos, inicialmente, as particularidades dos sujeitos surdos e as metodologias de ensino mais adequadas para suprir as demandas educacionais destes sujeitos. Alicerçados pela teoria e pela prática em sala de aula, pretendemos elaborar uma proposta de ensino de português para surdos que seja flexível, ou seja, que possa servir como sustentáculo para variados temas e objetivos. Este artigo é, em parte, resultado dos trabalhos desenvolvidos pela atividade de extensão realizada pela UFPE sob o título: Ensino de língua portuguesa para surdos: estratégias didáticas.*

**Palavras-chave:** *Semiótica Social; Multimodalidade; Surdos; Estratégias Didáticas.*

**Abstract.** *This article has two main objectives, first: to reflect on the concept of multimodality within Social Semiotics and second: to propose an example of written portuguese class, supported by the theoretical assumptions reviewed in the article, for deaf students who use Libras – brazilian sign language. To fulfill the first objective, we will discuss Kress and Van Leeuwen (2000; 2006); Dionísio (2014) and other authors who stand out within the topic addressed. To fulfill the second objective, we will discuss, initially, the particularities of the deaf individuals and the most appropriate teaching methodologies to supply the educational demands of this ones. Grounded on theory and practice in the classroom, we intend to develop a proposal for teaching portuguese to the deaf that is flexible, in other words, that can serve as a support for various themes and objectives. This article is, partly, the result of the work developed by the extension activity carried out by UFPE under the title: Teaching the Portuguese language to the deaf: didactic strategies.*

**Keywords:** *Social Semiotics; Multimodality; Deaf; Didactic Strategies.*

## 1. Introdução

Segundo Freire (1996), a teoria sem a prática é vazia, vira "verbalismo", no entanto, a prática sem teoria vira ativismo. Mas, ao agregar a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. Um dos objetivos principais desse artigo é propor um exemplo de aula de língua portuguesa para surdos. Esses sujeitos, diferentemente dos ouvintes, captam a realidade especialmente por meio dos olhos, por esse motivo a literatura especializada sugere o uso de imagens e vídeos como um canal facilitador da aprendizagem para esse novo público que encontramos dentro dos muros das escolas. No entanto, aqui cabe nos perguntar o seguinte: o uso da imagem pela imagem garantirá a aprendizagem? Assim como para ouvintes, na aula de português, o uso do texto como pretexto não garante que aconteça, de fato, a aprendizagem; trazer simplesmente imagens, vídeos, desenhos e outros para a sala de aula também não garantirá para o surdo um aprendizado eficaz.

Para evitar cair na armadilha comentada por Freire – tornar a prática ativismo –, proporemos um trabalho específico com o uso de imagens. O modelo de aula é flexível podendo, assim, ser usado como sustentáculo para planejar outras tantas aulas sobre temas distintos da língua portuguesa. Mas, para isso, vamos antes refletir sobre a teoria que serve de base para a prática, ou seja, comentaremos aspectos fundamentais da Semiótica Social e como essa trata a multimodalidade – característica inerente a todos os textos. Mas, antes, é preciso comentar algumas especificidades sobre os surdos.

## 2. Especificidades sobre os surdos

Historicamente, a surdez é, de forma recorrente, associada à deficiência. Por esse motivo, é fundamental pensar sobre os significados que dão forma ao conceito da deficiência.

Por longos anos na história, termos como aleijado, inválido, incapacitado, defeituoso, desvalido ou excepcional, atribuíram àquele que tinha alguma deficiência o significado de “peso morto para a sociedade (Sasaki, 2003), além de considerá-lo como um fardo para a família. Nas palavras de Gugel, tais terminologias “continham em sua essência o preconceito de que se tratavam de pessoas sem valor, socialmente inúteis e dispensáveis do cotidiano social e produtivo” (Gugel, 2006, p. 25). Dentro desse debate, autores como Márcio d’Amaral (2004; 2008), Teresa d’Amaral (2004) e Lobo (2004) irão defender que a palavra “deficiente” traz um sentido negativo e excludente. (OLIVEIRA, 2010, p.28- 29).

A citação anterior é interessante, posto que nos ajuda a refletir sobre os significados subjacentes aos nomes escolhidos para se referir ao deficiente e, também, sobre a relação entre a palavra e a visão da época sobre o assunto. Os sujeitos surdos, segundo o conhecimento de senso comum, fazem parte desta categoria deficiente e são, muitas vezes, encarados como “socialmente inúteis”. Essa concepção vem sendo

questionada e acreditamos que uma das maneiras mais efetivas para alterar esse discurso é por meio da educação, isto é, tornar o surdo um sujeito agente dentro dos muros da escola.

O termo “surdo” é vago e demasiado geral, isto é, aplica-se a qualquer sujeito que tenha alguma perda auditiva. Existem graus de surdez variados. A surdez leve apresenta uma perda auditiva de até 40 dB<sup>1</sup>, o que impede a percepção perfeita de todos os fonemas da palavra, mas não impede a aquisição natural da língua. Pode, no entanto, causar algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita. A surdez moderada apresenta perda auditiva entre 40 e 70 dB: aqui, quase nenhum som da fala pode ser percebido em nível de voz natural. Apenas sons fortes como choros de crianças e o de aspirador de pó funcionando são audíveis. Há ainda o grupo de indivíduos com surdez severa e os que apresentam surdez profunda. A surdez severa apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB. O indivíduo com surdez profunda apresenta perda auditiva superior a 90 dB. Nesse grau de surdez, nenhum som de fala é audível e poucos sons podem ser percebidos (ex. toque de telefone no volume máximo). Já na surdez profunda nenhum som é entendido; alguns como serra elétrica, helicópteros podem ser captados.

Uma vez que os surdos têm pouco ou nenhum acesso ao som, na educação bilíngue o ensino/ aprendizagem deve ocorrer através da libras e não do português oral, canal tradicional de ensino/aprendizagem; ou seja, a língua usada em sala de aula deve ser a língua de sinais, considerada a primeira língua do grupo, mas estes devem também adquirir a língua oficial do seu país – no caso, o português escrito.

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e línguas próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002,p.43)

Nosso objetivo não é detalhar o bilinguismo – hoje, dentro da área da surdez, a filosofia educacional melhor aceita. A citação supracitada é interessante porque deixa claro que, diferente do que aconteceu no passado, o surdo; a escola e a comunidade devem aceitar a surdez. Isso significa que o surdo não precisa almejar assemelhar-se ao grupo majoritário, mas deve assumir a sua surdez: sua cultura, seus traços identitários e sua língua. Esse posicionamento traz consequências para o padrão educacional tradicional. Teremos em sala de aula um sujeito falante de uma modalidade espaço-visual que interage por meio das mãos e do corpo e que capta a realidade a sua volta,

---

<sup>1</sup>O volume ou intensidade dos sons é medido por unidades chamadas decibéis (dB). Por isso, verifica-se em decibéis a perda auditiva.

especialmente pelos olhos. Portanto, cabe ao professor o papel de rever estratégias de ensino para atingir esse novo público: procurar engajar o estudante como agente construtor de seu próprio conhecimento; construir ambientes de aprendizagem adequados utilizando-se dos recursos apropriados para que os alunos reflitam criticamente.

Barbosa (2017, p.3) afirma que a surdez é encarada como uma “experiência visual”, portanto, “o uso da informação verbal interligada à imagem, se configura como um facilitador para o ensino/aprendizagem desse público de alunos”. Podemos dessa maneira concluir que o uso de recursos visuais pode ser um meio facilitador para que ocorra de fato a aprendizagem.

Embora defendamos que é, para a formação intelectual e cognitiva do surdo, fundamental que este aprenda como primeira língua a libras, defendemos também que é importante para o surdo aprender a língua majoritária do seu país, especialmente, na modalidade escrita. É fundamental, por isso, que o professor tenha em mente que a aprendizagem dependerá do significado “que essa língua assume nas práticas sociais [...] e esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais”(FERNANDES, 2006,p. 6).

Uma vez que o uso de imagens, integrado ao texto verbal, é um recurso possível e desejado dentro das estratégias de ensino para o aluno surdo, vamos, inicialmente, pensar na teoria que dá base à análise das imagens para depois sugerir um trabalho eficaz para aulas de português.

### **3. A semiótica social: princípios teóricos**

Dentre tantas outras teorias, por que a Semiótica Social (SS)? Para responder essa pergunta fundamental é preciso, pois, retomar o que foi discutido na seção anterior. Inicialmente, é relevante lembrar que os surdos possuem como primeira língua a libras, sendo o português escrito uma segunda língua. A estrutura linguística da libras é distinta da do português; a língua de sinais brasileira é uma língua de modalidade espaço-visual, ou seja, os surdos captam a realidade por meio dos olhos e interagem com as mãos e o corpo. Podemos, por isso, concluir que imagens, vídeos, desenhos e outros, gozam de um lugar privilegiado no processo de ensino/ aprendizagem dos surdos, uma vez que estes utilizam os olhos para perceber/ entender/ refletir sobre a realidade.

Retomando a pergunta inicial, a perspectiva sociosemiótica trata a linguagem verbal e as outras semioses equitativamente, isto é, não há uma hierarquia, dentro do texto, entre a linguagem verbal e os outros modos que (re)constróem os múltiplos significados. Isso significa afirmar que o professor pode, ao discutir sobre os significados do texto em sala de aula, partir das imagens e de outros modos para chegar à língua escrita.

Consciente do porquê da seleção da perspectiva teórica, vamos esquadrihar melhor conceitos basilares, tais como: signo, modo, recursos semióticos, affordances e

conjunto multimodal.

O conceito de signo remonta a pensadores gregos, a filósofos estoicos, perpassa as reflexões de Saussure e Pierce. Por uma questão de espaço, não faremos toda a trajetória teórica. Mas, o signo dentro da SS é encarado como “noção chave”(KRESS e VAN LEEUWEN, 2006,p. 6). Os autores de Reading image: thegrammar os visual design propõem-se discutir sobre“formas (significantes) como cor, perspectiva e linha, bem como a maneira pela qual essas formas são usadas para realizar significados na construção dos signos” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006,p.6)<sup>2</sup>. Podemos, por meio do que foi exposto, concluir que para a SS os signos são formas semióticas impregnadas de significados. Segundo os autores citados, o signo é uma combinação de forma e significado: a menor unidade de sentido.

Kress e Van Leeuwen (2006) defendem que o signo é motivado a partir do interesse dos agentes sociais e do contexto de uso, “sob o nosso olhar o signo nunca é arbitrário, e a ‘motivação’ deve ser formulada na relação entre o criador do signo e o contexto que cada signo é produzido” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006,p. 8)<sup>3</sup>. Isto é, o signo é carregado de significado, mas esse é uma (re)construção motivada por interesse e produzida num contexto social específico. Dessa forma, o signo é um elemento atravessado por questões sociais, culturais e históricas. Por isso, a SS se debruça especialmente para o processo de produção de significado, os recursos ou modos usados na (re)construção do significado, os agentes sociais responsáveis pela (re)construção e o contexto em que esses significados atuam. Agentes sociais não selecionam signos aleatoriamente, antes:

[...] são organizados em textos, como complexos de signos – um conjunto de elementos coerentes dentre de entidades textuais coerentes, estabelecendo um entrelaçamento, uma cadência entre vários signos utilizados numa interação social, um conjunto multimodal. Nessas configurações, percebemos a integração de diversos modos, na comunicação contemporânea, usando seus recursos materiais e conceituais na produção e orquestração de significados (GUALBERTO e SANTOS, 2019,p. 8).

A citação anterior ratifica o motivo pelo qual a SS encara os signos como significações que ultrapassam os limites da língua e estão intrinsecamente relacionados com aspectos culturais, sociais e históricos. O signo existe em todos os modos, no entanto, signo e modo são conceitos que não se confundem: o segundo diz respeito aos diferentes recursos usados para a (re)construção do significado dentro do texto, exemplo: imagens, gráficos, som, layout, mapas, etc. Enquanto o primeiro se origina, como já mencionado, na tradição filosófica dos gregos, pensado também pelos estoicos,

---

<sup>2</sup>thekeynotion in anysemioticsisthe sign. Our book isabouts signs - or, as wewouldratherput it, aboutsign-makers. Wewillbediscussingforms (signifiers) such as colour, perspective andline, as well as theway in whichtheseforms are usedto realize meanings (signifieds) in the making signs.

<sup>3</sup>“In ourviewsigns are neverarbitrary, and ‘motivation’ shouldbeformulatedinrelationtothesign-makerandthe contexto in whichthesignisproduced”.

estes “já distinguem entre expressão, conteúdo e referente”, segundo Lacerda (2004,p. 20), e perpassa os pensamentos de Saussure e Pierce; diz respeito à menor unidade de sentido: uma combinação entre forma e significado. Os modos são definidos por Gualberto e Santos (2019, p. 10) “como os meios pelos quais o signo se torna evidente” e complementam que são utilizados “para se referir a um conjunto de recursos socialmente e culturalmente moldados para a produção de sentido” (2019,p.10), por fim os signos “se materializam por meio dos modos” (GUALBERTO e SANTOS, 2019,p. 12).

[...] os modos são resultados do trabalho semiótico de membros de uma comunidade específica e são continuamente desenvolvidos no seu uso, visto que as necessidades sociais e os interesses de uma comunidade tornam-se visíveis nos traços de cada modo. Nesta via, os significados são acordados socialmente e especificamente cultural e socialmente. As escolhas de determinados modos para a produção de significados estão diretamente ligadas à história do uso semiótico de uma materialidade específica, dado que o que um produtor de signo faz está relacionado com o que outro(s) produtores fizeram antes, em resposta a necessidades sociais semióticas similares (GUALBERTO e SANTOS, 2019,p. 11).

Não apenas o signo é um elemento perpassado por questões históricas, sociais e culturais, mas os diversos modos também o são. Cada modo tem suas possibilidades (affordances) de (re)construção: por exemplo, na fala podemos usar o tom de voz, na escrita podemos usar diferentes fontes etc. Ou seja, affordances “indica as restrições e as possibilidades oferecidas por cada modo para a produção de sentido em eventos comunicativos” (GUALBERTO e SANTOS, 2019,p. 9).

Kress (2010) defende que há princípios semióticos “que são comuns a todos os seres humanos e que todos produzem signos em uma relação motivada” [...], esses “são produzidos por diferentes meios em diferentes modos e realizam os significados, usando os recursos semióticos disponíveis pelos membros de grupos sociais em uma determinada cultura” (KRESS 2010 apud GUALBERTO e SANTOS, 2019, p. 5).

A multimodalidade é uma característica inerente aos textos, uma vez que estes apresentam muitos (multi) modos em sua (re)constituição. Desta forma, uma das preocupações da SS é refletir sobre a motivação do uso/ escolha de determinados modos na (re)construção de sentido, em contextos determinados, dentro de textos específicos como parte de uma construção social. A SS procura dar conta dos significados sociais (re)construídos por meio das inúmeras formas semióticas e da relação da (re)construção do significado dentro das interações sociais situadas. Por isso, Santos e Gualberto (2019) apontam como princípios semióticos de trabalho: 1) a noção de escolha do sistema de linguagem; 2) as configurações de significado a partir do contexto; e 3) as funções semióticas da linguagem.

Podemos, portanto, concluir que a (re)construção do significado dentro do texto, para a SS, não parte apenas da linguagem estrita, mas se dá pelo conjunto de modos

selecionados pelo agente no momento da interação num contexto específico para cumprir propósitos comunicativos. Dessa forma, nós, professores, podemos planejar uma aula de língua portuguesa e junto com nossos alunos esmiuçar os significados a partir dos modos que compõem os textos que serão analisados. Para os alunos surdos, podemos introduzir uma discussão a partir de imagens, desenhos, gráficos etc., para depois, junto aos conhecimentos já ativados por uma discussão anterior em Libras, analisar e trabalhar a língua portuguesa escrita.

### 3. Análise e proposta de trabalho

A nossa proposta de trabalho não corresponde apenas a uma aula, ela deve ser fracionada pelo menos em três aulas. Nossa sugestão é trabalhar a argumentatividade por meio de recursos visuais e pelo uso do advérbio de intensidade. Assim como Kress e Van Leeuwen (2006, p. 2), acreditamos que “o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas de oração, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre diferentes usos da cor ou diferentes estruturas composicionais”<sup>4</sup>. Mas, para os surdos, é interessante partirmos dos significados contruídos pela imagem para depois partirmos para a linguagem verbal, esse processo – imagem- linguagem verbal – pode auxiliar os alunos a compreender os efeitos de sentido (re)construídos pelos signos selecionados dentro do texto analisado.

Como dissemos anteriormente, a aula pode servir de exemplo para outros tantos temas, basta o professor selecionar os gêneros adequados que dêem suporte para atingir os objetivos e os temas desejados.

Nossa proposta de análise é sustentada pela Semiótica Social, por isso defendemos que os signos usados na construção dos textos são motivados por questões históricas, culturais, sociais e ideológicas:

[...] encaramos a representação como um processo no qual os criadores do signo [...] procuram fazer a representação de algum objeto, seja físico ou semiótico, e no qual o seu interesse pelo objeto, no momento da construção da representação, é um processo complexo, decorrente da cultura, de aspectos sociais e psicológicos do criador do signo. O interesse é a fonte para se selecionar o que se vê como critério para a construção do objeto. Esse aspecto criterial é então considerado como adequadamente representativo do objeto (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 7)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> “what is expressed in language through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures”.

<sup>5</sup> “[...] we see representation as a process in which the makers of signs [...] seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of the cultural, social

Portanto, podemos concluir que os textos são um conjunto de signos selecionados por um agente e estes, por sua vez, são organizados segundo os critérios que o produtor do texto julga importante para atingir determinado propósito comunicativo; além disso, o olhar do agente sobre o objeto, seja físico ou semiótico, como aponta Kress e Van Leeuwen (2006), é organizado por meio desses critérios ou do “aspecto criterial”.

Kress, Leite-Garcia, Van Leeuwen (2000) apontam a importância de ter consciência que tanto produtores como leitores têm poder sobre o texto; os textos são construídos por meio do arranjo de signos complexos: “o interesse descreve a convergência de um complexo de fatores: histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, incluindo expectativas do produtor dos sinais sobre o ambiente comunicativo”<sup>6</sup>(KRESS, LEITE-GARCIA, VAN LEEUWEN, 2000,p. 388), os produtores selecionam os signos mais apropriados de acordo com os seus interesses comunicativos.

Desta maneira, o professor pode dar início a sua aula para orientar a leitura dos alunos à semelhança de Dionísio(2014, p.14),que inicia as suas reflexões a partir do questionamento: “qual a função das imagens na construção do livro?”. No nosso caso, o professor poderia interrogar: qual a função da imagem – ou dos recursos semióticos – na construção dos significados que perpassam o texto? A resposta a essa pergunta ativaria os conhecimentos que os alunos possuem sobre: o momento histórico; os sujeitos que estão envolvidos no evento comunicativo; a situação socioeconômica específica do momento etc. Dionísio (2014, p.14) explica o porquê da importância da pergunta supracitada: “observar a cumplicidade entre gênero textual, linguagens e áreas do conhecimento é fundamental, visto que gráficos, tabelas, mapas, desenhos anatômicos, por exemplo, apresentam convenções que vão além das do sistema linguístico”.

A aula e, conseqüentemente, a pergunta seriam referentes à compreensão da charge, apresentada na Figura 1.

### **Figura 1. Texto base para aula**

---

andpsychologicalhistoryofthesign-maker, andfocusedbythespecific contexto in whichthesign-makerproducesthe sign. That ‘interest’ isthesourceoftheselectionofwhatisseen as thecriterial aspectof theobject, andthiscriterialaspectisthenregarded as adequatelyrepresentativeoftheobject in a givencontext. In otherwords, it isneverthe ‘wholeobject’ butonlyever its criterialaspectswhich are represented.

<sup>6</sup>“el interés describe la convergencia de un complejo de factores: historias sociales y culturales, contextos sociales actuales, incluso estimaciones del productor de los signos acerca del entorno comunicativo”.



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2020/03/gilmar-fraga-fantasia-ck7pbvcae03zz01pqgph2093v.html>

A multimodalidade pressupõe que os significados que atravessam o texto são construídos por meio de uma multiplicidade de modos. Assim, a aula de língua portuguesa deve se concentrar na análise e na reflexão dos recursos usados para gerar sentido dentro dos textos selecionados. Dionísio (2014), Kress e Van Leeuwen (1996) defendem que as imagens não são modos neutros, pelo contrário são perpassados por aspectos sociais e culturais, também são influenciadores dos significados potenciais que a imagem pode encapsular. É, por isso, trabalho do professor junto com o aluno desencapsular os significados sociais e culturais que estão envolvidos nos modos que compõem o texto. A leitura, dessa maneira, será feita sob um olhar crítico e atento. “Os modos de representação verbal e visual não meramente coexistem” (DIONÍSIO, 2014, p. 61), antes eles se imbricam e (re)constróem um todo significativo. É preciso dessa maneira que o professor esteja atento: “a imbricação entre as somioses pode afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada” (DIONÍSIO, 2014, p. 63).

Segundo Kress, Leite-Garcia, Van Leeuwen (2000, p.388), uma análise de um texto multimodal sob a perspectiva da Semiótica social parte dos pressupostos:

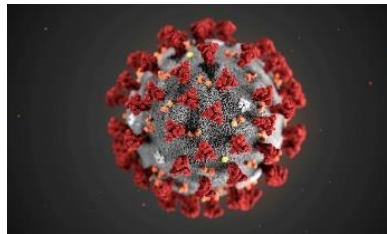
- 1) “um conjunto de modos semióticos está sempre envolvido em qualquer produção ou leitura de textos”; 2) “cada modo tem suas potencialidades específicas de representação e comunicação, produzidas culturalmente, mas inerentes a cada modo” e 3) “é necessário entender a maneira de ler esses textos como textos coerentes em si mesmos”<sup>7</sup>.

<sup>7</sup>1) “un conjunto de modos semióticos está siempre involucrado en toda producción o lectura de textos”; 2) “cada modo tiene sus potencialidades específicas de representación y comunicación, producidas culturalmente pero inherentes a cada modo” e 3) “es preciso comprender la manera de leer esos textos como textos coherentes en sí mismos”

Desta maneira, os professores junto com os alunos podem analisar os modos que compõem a charge e refletir sobre os possíveis efeitos de sentido levando em consideração o texto como um todo – um conjunto de signos – perpassado por questões sociais, culturais e ideológicas.

Inicialmente, o professor pode chamar atenção para os personagens do texto e perguntar: quais são os signos que permitem os leitores identificarem os personagens? O primeiro personagem corresponde à figura atual do presidente do Brasil e pode-se identificá-lo pelas semelhanças entre o sujeito e o desenho que o representa, além disso, a faixa verde e amarelo – cores que remetem ao Brasil – ratifica essa afirmação. O segundo personagem pode ser identificado como Coronavírus, pois dentro da mídia ele tem sido recorrentemente representado dessa maneira à semelhança de sua estrutura microscópica.

**Figura 2. Representação do Coronavírus**



**Fonte:** <https://oglobo.globo.com/cultura/como-surgiu-imagem-que-virou-simbolo-do-coronavirus-24343397>

Pode-se refletir junto com os alunos: se o vírus é um organismo microscópico, por que foi, no texto, representado num tamanho agigantado? Há algum objetivo nessa representação aparentemente desproporcional? Para dar sequência à reflexão, o professor pode relembrar o discurso do presidente no meio da crise quando classificou a pandemia como uma “gripezinha” e perguntar: qual foi a extensão da crise causada pelo coronavírus? Atingiu apenas o Brasil ou afetou outros países? Afetou apenas o sistema de saúde ou a crise se estendeu para outros segmentos sociais? Essas perguntas, além de orientar a leitura do aluno, ajudarão a turma a ativar os conhecimentos necessários para compreender a charge.

Num primeiro momento, Bolsonaro aparece sombreado. Inicialmente não se sabe pelo que ou por quem. A fala do personagem retratado retoma o tom recorrente de seus discursos: “Muito do que tem ali é muito mais fantasia, não é isso tudo que a grande mídia propaga...”. O presidente questiona a veracidade do que é informado pela mídia e afirma que tudo não passa de uma fantasia. Minimiza um problema mundial ao reduzi-lo à mera fantasia criada pelos sistemas midiáticos.

Num segundo momento, vemos o que causa a sombra no presidente: o Coronavírus representado num tamanho desproporcional, agigantado. Pode-se perguntar novamente aos alunos: por que o vírus foi representado dessa maneira? O problema que o mundo enfrenta é pequeno ou grande? Quantos mortos houve na Itália, França, Espanha, Brasil, EUA, Coreia, China etc? Um problema que afeta todo o mundo, é razoável classificá-lo como pequeno ou “fantasioso”? Houve um propósito

comunicativo e argumentativo do produtor do signo ao retratar o vírus de uma maneira agigantada?

Além de deixar claro o posicionamento do escritor sobre a pandemia que enfrentamos, o tamanho do vírus retoma o discurso do presidente e põe em xeque o seu discurso: não se trata de uma gripezinha ou muito menos se trata de uma fantasia criada pela grande mídia.

Podemos verificar que o agente causador do sombreamento, na figura do presidente, é o próprio vírus. A fala do próprio presidente chama atenção para a sombra causada pelo vírus – “sem sombra de dúvidas!”. A fala pode ser entendida como um trocadilho jocoso, uma vez que o gênero textual tem como objetivo fazer uma crítica política por meio do riso; a expressão significa a certeza do que foi anteriormente dito, mas ela mesma desautoriza a fala do presidente: sua certeza não passa de uma asneira.

Depois de refletir sobre a charge com os alunos, podemos perguntar a opinião individual de cada um sobre o assunto: isso é interessante para que o professor verifique quais são as informações que os alunos têm sobre o assunto.

Podemos lembrar de que forma, na libras, se marca intensidade nos enunciados. Um exemplo: se eu quisesse dizer que um rapaz é alto, como faria? Mas, se eu quisesse dizer que ele é MUITO alto, como faria? Podemos perguntar se há diferença. Depois, se eu afirmasse que o problema causado pelo Coronavírus é grande, como o faria? E se eu quisesse dizer que ele é MUITO grande? Há também diferença de sentidos?<sup>8</sup> Podemos seguir uma linha de raciocínio e mostrar que o uso da intensidade, dentro do discurso, pode assumir peso argumentativo. Dessa forma, tanto o uso dos advérbios de intensidade no discurso do presidente como a representação do vírus num tamanho agigantado possuem propósitos argumentativos.

Como a proposta de trabalho é português para surdos e um dos objetivos primeiros é trabalhar o português escrito, após o trabalho com a charge – já com os conhecimentos ativados sobre o assunto – passaríamos para um texto jornalístico<sup>9</sup>. Isso é importante porque os surdos precisam, para apreender o português e a sua estrutura, sempre ter contato com o texto escrito. O texto, inicialmente, seria lido em português, depois algum aluno poderia traduzi-lo para libras. Seu conteúdo seria discutido na língua de sinais. Depois de discutido em libras, o professor solicitaria uma segunda leitura em português, uma mais atenciosa; com base nos textos trabalhados seria solicitado para que os alunos escrevessem um texto sobre o vírus e suas consequências no cenário mundial. O texto seria corrigido pelo professor e os alunos precisariam, posteriormente, reescrevê-lo.

---

<sup>8</sup> Na Libras, a marcação de intensidade no enunciado se dá por meio da expressão facial; ou na alteração do movimento do sinal ou ainda por uma intensificação na performance de um sinal na fala. Aqui, a comparação entre a Libras e o português pode ajudar os surdos a entenderem de que maneira a intensidade dá peso ao argumento do escrito do texto.

<sup>9</sup> Apenas a título de exemplo, nos anexos, há um exemplar de um possível texto que poderia cumprir essa função em sala de aula.

## 4. Conclusões

O presente artigo foi, em parte, fruto da atividade de extensão desenvolvida na UFPE intitulada, Ensino de língua portuguesa para surdos: estratégias didáticas. Discutimos, teoricamente embasados, as melhores estratégias didáticas para a aprendizagem efetiva da língua portuguesa escrita para alunos surdos. Na literatura especializada, defende-se recorrentemente o uso de imagens como um meio eficaz de se alcançar os objetivos de ensino. No entanto, o uso da imagem – ou de outros recursos – por si só não irá garantir um ensino/aprendizagem significativo. Nosso objetivo, por esse motivo, foi refletir e embasar teoricamente, por meio dos pressupostos da Semiótica Social, o porquê do uso de recursos que exploram a visão é eficiente dentro de sala de aula, especialmente para alunos surdos.

Levando em consideração que “[...] o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais” (DIONÍSIO, 2014, p. 41), selecionamos uma charge para usá-la como sustentáculo para a nossa proposta, sendo essa uma sugestão de aula com o objetivo primeiro: analisar o uso de advérbios de intensidade e a “sintaxe visual” (KRESS, LEITE-GARCIA, VAN LEEUWEN, 2000, p. 376) na (re)construção argumentativa do texto. Essa proposta é flexível, ou seja, pode-se usar a proposta de aula como base para outros tantos temas, além da possibilidade do uso de outro gênero textual.

Sabendo que os modos que constituem o texto são usados e selecionados com propósitos comunicativos específicos e são perpassados por questões históricas, culturais e sociais, “A ideologia, portanto, é um fator dos modos [...]”<sup>10</sup> (KRESS, LEITE-GARCIA, VAN LEEUWEN, 2000, p. 375), e cabe ao professor junto com os alunos desencapsular esses sentidos que atravessam o texto. A discussão inicial auxiliará os alunos a ativarem os conhecimentos necessários para realizar uma leitura significativa. A partir daí, o professor pode trabalhar diversos temas e explorar outras tantas atividades de leitura/escrita.

## Referências

BARBOSA, Eva dos reis. Português como segunda língua e multimodalidade: análise de um vídeo tutorial para alunos surdos. *Revista Escrita*. Rio de Janeiro, ano 2017, n. 22, fev. 2017.

[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_escrita.php?strSecao=input0](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0)

DIONÍSIO, Angela Paiva. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicações, 2014.

FERNANDES, Sueli F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. SEED: Curitiba, 2006.

---

<sup>10</sup> “La ideología es, entonces, un factor de los modos [...]”

[https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf)

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUALBERTO, Clarice L.; SANTOS. Záira B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. D.E.L.T.A. São Paulo, vol.35, n.2, p. 1- 30, Aug 12, 2019.  
<http://200.144.145.24/delta/article/view/45274/29955>

LACERDA, Araújo Inês. Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T.A. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

OLIVEIRA, Lilia Candella de. Visibilidade e Participação Política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2010. DOI

[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002\\_10\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002_10_pretextual.pdf)

## **Anexos**

Amanhã pode ser tarde demais para deter Bolsonaro

Bolsonaro não só caçoa de uma epidemia que coloca o mundo de joelhos, como tenta se aproveitar dela para minar as instituições democráticas

Nada poderia ser pior do que minimizar o perigo que corre hoje o Brasil nas mãos de um personagem, como o capitão reformado e ultradireitista Jair Bolsonaro, que não só caçoa de

uma epidemia que está colocando o mundo de joelhos, como tenta se aproveitar dela para minar as instituições democráticas e sustentar sua ânsia de poder.

Aproveitar este momento de angústia nacional para politizar um drama em que o país está entre a vida e a morte pensando em sua reeleição, é um crime sem perdão.

Com seu estilo sibilino de dizer e se desdizer, de brincar de esconde-esconde, o presidente acaba confundindo e impondo seu estilo de aprendiz de ditador enquanto há quem ainda o veja como inofensivo por considerá-lo um despreparado e incapaz. Pelo contrário, aquele que sonhou em ser general do Exército e acabou como simples capitão é mais perigoso à democracia do que muitos pensam. Vai roendo sem que percebamos nossas liberdades e capacidades de decisão. E espera o momento propício para dar o golpe.

O presidente é mais perigoso do que parece porque suas ambições de poder são muito maiores do que imaginam até os que estão ao seu lado. Sua capacidade de totalitarismo e de desejo de colocar aos seus pés as instituições democráticas são insaciáveis e já existem desde jovem, quando sendo simples soldado sonhava em presidir o país utilizando até métodos de terror, como quando no quartel brincava de ser terrorista e subversivo. Também à época o Exército o perdeu porque o considerava inofensivo e ingênuo. Hoje vemos que não era.

Foi considerado como inofensivo também quando já na política, como deputado, fazia troça dos valores democráticos, exaltava as ditaduras e a tortura e humilhava as mulheres e os de outras preferências sexuais. Ele podia tudo porque era considerado inofensivo, do baixo clero. Podia vomitar as maiores barbaridades porque se pensava que era um personagem folclórico, até engraçado, um *zé ninguém*. Não era. E chegou ao maior cargo do Estado e por voto popular.

Em meio ao drama da epidemia do coronavírus que assusta o mundo e ainda não sabemos quantas vítimas causará, o presidente continua irresponsavelmente em sua teimosia de negar as evidências e ir contra a opinião pública altamente majoritária como revelou a última pesquisa do Datafolha. E se aproveita da tragédia para sonhar até mesmo em impor o estado de sítio e colocar o Exército no comando do país. Exército que, para concretizar seu antigo sonho de poder, agora como Presidente teria aos seus pés.

Que o Brasil, assustado com razão por uma epidemia que mata e transforma a todos em prisioneiros de guerra, não espere mais e procure a fórmula constitucional que permita colocar o país nas mãos de alguém normal, sem patologias e delírios de poder capaz de lidar com sensatez nessas horas críticas que podem marcar o futuro de um país que está se revelando solidário e com vontade de vencer essa batalha e continuar com sua vocação de paz e seus desejos de felicidade.

Que o Brasil não precise se arrepender de não ter reagido a tempo deixando que alguém que já deu provas suficientes de que é incapaz de governar um país dessa envergadura e menos ainda em momentos decisivos como esse, continue perigosamente arrastando-o a uma aventura cujo final não é difícil de se imaginar.

E é para hoje. Amanhã será tarde demais.

Trecho do texto disponível: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-25/com-bolsonaro-e-coronavirus-amanha-pode-ser-tarde-demais-no-brasil.html>

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INSERÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM DIFERENTES ÁREAS DO CURRÍCULO.

**Ricardo Santos David**

Pós - Doutorado em Educação, pelo IESLA - FCU/EUA. Doutor pela UniversidadEuropeadelAtlántico (UNIATLÁNTICO)

[ricardosdavid28@gmail.com](mailto:ricardosdavid28@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo científico o presente trabalho identifica as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e o consumo), conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O estudo fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) e também teóricos como Jodelet (2001), Tardif (2002), Gauthier (2006). Por que os resultados revelaram que as Representações Sociais dos docentes estão ancoradas em práticas baseadas nos saberes experienciais? Ou seja, eles recriam formas de trabalhar à medida que os problemas sociais são trazidos, de acordo com demanda social e experiencial dos alunos. Por que o tema mais trabalhado pelos docentes é o meio ambiente? Mas, não foi possível comprovar a transversalidade no desenvolvimento dos temas descritos por eles. A contribuição dos temas para formação integral do aluno foi um dos aspectos positivos da pesquisa. Espera-se que os resultados contribuam para a discussão e reflexão com gestores, professores e alunos e também para o enriquecimento do projeto pedagógico escolar, embasando futuras ações e uma nova visão no que se refere à inserção dos temas transversais nos conteúdos pedagógicos.

**Palavras-Chave:** Temas Transversais; Representações Sociais; Educação Básica; Formação de Professores.

**Abstract:** This scientific article the present work identifies the Social Representations of a group of Elementary School teachers on cross-cutting themes (ethics, health, environment, sexual orientation, cultural plurality, work and consumption), as proposed by the National Curriculum Parameters (PCN). The study was based on Moscovici's Theory of Social Representations (2012) and also theorists such as Jodelet (2001), Tardif (2002), Gauthier (2006). Why did the results reveal that the Social Representations of teachers are anchored in practices based on experiential knowledge? That is, they recreate ways of working as social problems are brought up, according to students' social and experiential demands. Why is the theme most worked on by teachers is the environment? However, it was not possible to prove the transversality in the development of the themes described by them. The contribution of the themes to the integral formation of the student was one of the positive aspects of the research. The results are expected to contribute to the discussion and reflection with managers, teachers and students and also to the enrichment of the school pedagogical project, supporting future actions and a new vision regarding the insertion of transversal themes in the pedagogical content.

**Keywords:** *Cross-cutting Themes; Social Representations; Basic education; Teacher training.*

## 1. Introdução

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Serge Moscovici e um de seus pressupostos é que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). As Representações Sociais consistem numa forma de pensar e interpretar a realidade cotidiana: uma atividade mental desenvolvida pelos grupos e indivíduos na interação social para apresentar seu pensamento diante das situações, eventos, objetos e comunicações.

Para Jovchlovitch (2000), as Representações Sociais são sempre representação de algum objeto ou de alguém. Ao mesmo tempo, elas apresentam alguma coisa, reconstroem uma realidade social. As representações são formadas nos espaços públicos, nas interações sociais. São móveis, versáteis e mudam constantemente.

De acordo com Jodelet (2001), que foi orientanda e colaboradora de Moscovici, as Representações Sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Estão presentes em diversos elementos; como cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. “Estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET 2001, p.21).

Segundo Gomes (2004), as Representações Sociais são fenômenos sociais, construídos e compartilhados socialmente, para compreensão da realidade social. A representação social é uma maneira de interpretar a realidade social (senso comum), na qual o indivíduo constrói e elabora, através das interações sociais, num determinado grupo social, para fixar suas opiniões ou ideias, frente a diferentes objetos, acontecimentos, situações.

Ela acontece na interface entre o individual e o coletivo, o psicológico e o social (MOSCOVICI, 2012). Moscovici (1988) diferencia três modos pelos quais as representações tornam-se sociais, passando a ser classificadas como: Hegemônicas ou coletivas, emancipadas e polêmicas.

As RS hegemônicas ou coletivas ancoram-se nas crenças e valores partilhados por todos os sujeitos que pertencem a determinado grupo social, sendo uniformes e coercivos, refletindo uma homogeneidade e estabilidade. Já as RS emancipadas são ancoradas nas relações de cooperação entre os grupos, agem como um complemento, por resultarem das trocas e partilha de símbolos e interpretações num determinado grupo. As polêmicas ancoram-se e são mantidas em situações de conflito, não partilhadas entre os grupos sociais. Além disso, de acordo com Abric (1998), as Representações Sociais possuem quatro funções essenciais, sendo elas: a função do saber, a função identitária, função de orientação e a função de justificação. A função de saber permite compreender e explicar a realidade, na qual os indivíduos vão adquirindo novos conhecimentos que lhes permitam estabelecer uma coerência com seus valores e seu funcionamento cognitivo (ABRIC, 1998).

A Teoria das Representações Sociais é considerada um campo de estudo da Psicologia

Social. Ela foi criada pelo romeno Serge Moscovici, que se naturalizou francês, utilizando-a pela primeira vez, em 1961, na defesa de sua tese cujo trabalho intitulado “Psicanálise, sua imagem e seu público”, publicado na França.

Ele realizou um estudo sobre a representação social da psicanálise na França em meados dos anos 50. Seu objetivo foi analisar a relação entre os conhecimentos produzidos pela Psicanálise enquanto ciência e a maneira como ela era apreendida por várias camadas da população.

Também enfatizou as diferenças entre os modelos científicos e os não científicos envolvendo a psicanálise, relacionando as Representações Sociais ao saber elaborado pelo senso comum, referindo-se à “[...] formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social específico” (MOSCOVICI, 2012, p.25).

A representação social situa-se na intersecção entre o individual e o social tentando introduzir uma articulação entre a experiência individual e os modelos sociais e resultando num modo particular de apreensão do real. Moscovici (2012) faz uma articulação entre o individual e o social, enfatizando a necessidade de se fazer da representação uma ponte entre esses dois mundos. Por meio dessa conexão entre o individual e o social é que ocorre uma interligação de dois universos de pensamento que Moscovici (2011) introduz, sendo estes: o universo consensual e o universo reificado, que serão esclarecidos no próximo tópico.

Na sociedade, os grupos e pessoas recebem cada vez mais informações diariamente, absorvendo-as quer queiram ou não e, nas interações sociais e diante dos fatos corriqueiros que lhe exigem tomadas de posições, os sujeitos elaboram ideias sobre determinado fenômeno.

Desta forma, essas ideias; decisões ou posições, que fazem parte da vida diária, são consideradas conhecimentos do senso comum, não criando “universos consensuais”. (GOMES, 2004, p. 133) A sociedade vê a si mesma representada por especialistas em certas áreas do saber (físicos, psicólogos) aos quais ela restringe o poder de falar sobre estes conhecimentos. De outro lado reconhece a liberdade individual de seus membros se expressarem em diversas áreas do conhecimento (religião, política e educação.) e de se agruparem a partir de suas ideias em comum.

Seguindo o pensamento acima, enquanto no universo reificado o conhecimento fica restrito aos sujeitos que possuem certa qualificação, no universo consensual o conhecimento é de todos os que compartilham as ideias e opiniões, havendo trocas e construção de conhecimentos.

Para Moscovici (2011), as Representações Sociais são elaboradas em espaços comuns sendo partilhadas por todos e se constituem numa realidade social. Assim, no universo consensual, os sujeitos pertencem a uma sociedade onde há sentido e finalidade e todos se comunicam livremente em locais públicos, como em bares e clubes etc.

No universo reificado, há uma sociedade hierarquizada, segmentada em classes, pela qual a participação dos sujeitos é permitida de acordo com sua competência. O autor complementa a ideia, destacando que a ciência é o meio adequado para se compreender o

universo reificado, enquanto que as Representações Sociais se responsabilizam por compreender o universo consensual. Para finalizar, ele afirma que o lugar das representações na sociedade é o universo consensual (MOSCOVICI, 2011).

À primeira vista, os dois universos podem parecer opostos; porém, não são, pois eles estão relacionados. As pessoas fazem parte desses universos consensuais, veiculadas ao senso comum dos grupos sociais, recebendo influência de diferentes ambientes, culturas, por meio da comunicação social e da educação formal, entre outros.

## **2. Os Processos de Formação da Representação Social: Objetivação e Ancoragem**

Denise Jodelet (2001) afirma que a representação social é sempre representação de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto) e que, desta forma, na interação social, desenvolvemos ideias a respeito de objetos, pessoas e acontecimentos.

Ela organizou um conjunto de elementos fundamentais que classificam a representação social como uma forma de saber prático que une o sujeito a um objeto:

- ✓ A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significado). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito;
- ✓ Forma de saber: A representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais;
- ✓ Qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais (JODELET, 2001, p.28).

Para Moscovici (2011), as RS têm função de tornar familiar o que não é familiar. Aqui se considera não familiar as ideias e ações que perturbam e causam tensão. Sendo assim, para se apropriar do não familiar, ocorrem dois processos formadores de representação social: a Objetivação e a Ancoragem.

A ancoragem consiste no processo de classificar o objeto ou ideia não familiar dentro de alguma categoria que seja familiar, para que seja possível representá-lo.

Ela é responsável por dar sentido às imagens criadas. A objetivação refere-se à existência objetiva daquilo que foi elaborado pelo sujeito e depois compartilhado. Permite tornar real um esquema conceitual, em outras palavras, tornar algo concreto o que é abstrato (MOSCOVICI, 2011).

## **3. Representações Sociais e Educação**

O contexto escolar é um espaço no qual os sujeitos trocam diferentes concepções sobre o mundo em que estão inseridos e, por meio das relações sociais, deixam fluir

Representações Sociais, que certamente influenciarão no desenvolvimento da convivência no ambiente.

Assim, o estudo de questões relacionadas à Educação, à luz da teoria das Representações Sociais, viabiliza a compreensão dos sistemas de representação existentes na escola.

No campo educativo, a teoria das Representações Sociais permite identificar as atitudes e comportamentos de um determinado grupo social e, além disso, como cada papel social é concebido no contexto escolar (ANADÓN; MACHADO, 2003). As representações são socialmente construídas pelo senso comum em espaços também comuns. “[...] É no encontro público de atores sociais, nas várias mediações da vida pública, nos espaços em que sujeitos sociais reúnem-se para falar e dar sentido ao cotidiano que as representações são formadas” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 40).

Nesse sentido, a escola faz parte desses espaços, constrói e reconstrói Representações Sociais diariamente; seja na sala de aula, em reuniões pedagógicas, em reuniões de pais e mestres ou no pátio, entre outros. Assim, as Representações Sociais fornecem elementos de reflexões para explicar fenômenos oriundos desse contexto escolar.

Segundo Moscovici “[...] uma Representação Social é organização de imagens e situações que são ou se tornam comuns (MOSCOVICI, 2012, p. 26). Os dados revelam que os docentes tiveram acesso aos conteúdos abordando os TTs durante o curso de formação inicial; que consideraram satisfatória a qualidade das informações recebidas durante a realização dos cursos; que a maioria dos professores sujeito conhece alguns dos temas transversais e sabe que os TTs estão contemplados nos PCNs. Segundo Tardif (2004), é imprescindível, para os docentes, o acesso aos saberes da formação profissional para o magistério, pois dá suporte à sua prática diária no trabalho com as diversas propostas pedagógicas, ao utilizar as ferramentas necessárias no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Nesse mesmo sentido, Gauthier (2006) destaca a importância dos saberes disciplinares e curriculares na formação dos docentes, pois se referem aos conteúdos e programas produzidos por especialistas e pelo Estado que servem como guia para planejar as ações a serem tomadas no ambiente escolar. No que se refere aos conteúdos pedagógicos, à maioria dos docentes afirma que utiliza os TTs, embora estes apareçam, nas respostas, sob outras nomenclaturas.

Além disso, foi constatado que os temas mais utilizados pelos docentes foram: Meio Ambiente, Ética, Valores, Pluralidade Cultural e Sexualidade. Segundo Moscovici (2012), as Representações Sociais surgem durante a interação do universo reificado e do consensual e, diante da experiência baseada no senso comum; são desenvolvidas e apropriadas, tornando o que é produzido pela ciência em algo prático e usual.

E as razões pelas quais os docentes apresentam para justificar porque não se sentem preparados dizem respeito à falta de material didático adequado, à falta de conhecimento para trabalhar com a transversalidade e à falta de conhecimento específico sobre os temas transversais. Houve ainda a culpabilização da descontinuidade dos projetos educativos.

#### **4. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 preconiza, em seu artigo 22, a finalidade da educação básica, nos seguintes termos “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

No bojo dessa disposição legal, é possível reconhecer que a educação básica elege a cidadania como base estruturante dos currículos escolares. Tal consideração materializou-se na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos temas transversais, em 1997.

O documento oficial foi oferecido à rede de ensino pública em 1998, apresentando uma nova concepção: o currículo por competência, inovando com a proposta da transversalidade, interdisciplinaridade e contextualização. Decorridos mais quinze anos da implantação da proposta de trabalho com os temas transversais, questiona-se: O que os professores ensino fundamental pensam sobre os temas transversais? Os temas transversais são trabalhados em sala de aula pelos professores? Como são abordados? Quais temas transversais são privilegiados pelos professores?

Diante de tais questionamentos, formulou-se o problema de pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica do assunto e do presente estudo, na seguinte conformidade: Quais as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais?

O artigo científico teve como objetivo usar metodologia das Representações Sociais ao estudo dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, buscando conhecer o que um grupo de professores do Ensino Fundamental pensa a respeito dos temas (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) e sobre a proposta de aplicação desses temas nas diversas disciplinas já existentes no currículo escolar, por meio do estudo de suas Representações Sociais.

No decorrer do texto queremos com isso identificar:

- ✓ Identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre os temas transversais;
- ✓ Verificar se os temas transversais são trabalhados no currículo escolar do Ensino Fundamental, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- ✓ Conhecer os principais temas transversais abordados pelos professores do Ensino Fundamental em sala de aula;
- ✓ Investigar de que forma os temas transversais estão presentes nas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental.

#### **5. Panorama das Pesquisas sobre Temas Transversais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) implantados em 1997 pelo Governo Federal, conforme já apresentado, são referências norteadoras para o estabelecimento dos

currículos de abrangência nacional. Integram sua proposta, 06 (seis) temas transversais: Ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Estes temas foram introduzidos no currículo escolar visando à formação do aluno, o desenvolvimento de conceitos e valores básicos voltados à cidadania, obedecendo a questões urgentes e importantes para a sociedade contemporânea.

Dentre os critérios usados para sua escolha; destacam-se: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, favorecimento à compreensão da realidade e a participação social. Marchesi e Martin (2003, p. 235) explicam que os temas transversais são “[...] conteúdos que atravessam as disciplinas, impregnando-as, motivo pelo qual têm sido chamados de “ensino transversais”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais “[...] não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (BRASIL, 1998, p. 65).

Os Temas Transversais referem-se a conteúdo de caráter social, que deve ser incluído no currículo do Ensino Fundamental de forma transversal, não como uma área, mas como conteúdo a ser trabalhado nas diversas disciplinas já existentes.

Ainda, segundo esse documento, o trabalho com esses conteúdos varia de acordo com o grau de profundidade e abrangência, o que o diferenciara serão questões relevantes e particulares da realidade local, levando em conta a capacidade cognitiva dos alunos bem como o tratamento didático dos conteúdos.

De acordo com a proposta dos PCNs, a inserção do tema “Ética” no currículo escolar contribui para que a escola realize um trabalho que incentive a autonomia dos alunos, a constituição de valores, ajudando-os a posicionarem nas relações sociais dentro e fora da escola, além de ajudá-los na construção de boas atitudes para viverem em sociedade, uma vez que ser ético propicia uma harmonia nas interações sociais durante a convivência diária entre as pessoas, e deve também despertá-las não só aos próprios interesses, mas aos do próximo. A seguir, uma abordagem, breve, de cada um dos temas transversais previstos nos PCNs (BRASIL, 1997).

### **5.1.(I) Ética**

A Ética é tratada como princípio e não como mandamento, devendo ser abordada através dos blocos principais: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade. Segundo os PCNs, a ética é “[...] um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (BRASIL, 1997, p. 50).

Os objetivos gerais do trabalho com o tema “Ética” são o de levar os alunos a desenvolver as seguintes capacidades:

- ✓ Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;

- ✓ Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- ✓ Adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- ✓ Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- ✓ Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- ✓ Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- ✓ Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (BRASIL, 1998, p. 65).

Nos PCNs, há uma discussão sobre o tema Ética - o documento aborda algumas tendências de educação moral existente no Brasil: A filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a democrática, destacando com relevância esta última.

A tendência filosófica está pautada nos sistemas éticos preconizados pela filosofia, sobre as ideias e concepções dos filósofos gregos cujo objetivo é despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e que reflitam para fazer suas próprias escolhas. No que se refere à tendência cognitiva, destaca-se o raciocínio e a reflexão sobre as questões morais, visando o desenvolvimento da autonomia por meio da reflexão e não apenas pela assimilação memorística (BRASIL, 1998).

Quanto à tendência afetivista, procura despertar no aluno a consciência sobre seus sentimentos afetivos de forma concreta, de estar bem consigo mesmo, podendo viver em harmonia com o outro.

Essa tendência “[...] ao invés de se discutir dilemas abstratos, como na proposta cognitivista, apreciam-se questões concretas acontecidas na vida dos alunos e procura-se pensar sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas” (BRASIL, 1998, p. 61). Já a tendência moralista é abordada no documento como forma de doutrina, sendo normatizadora e impositiva, visto que os valores são transmitidos e as “[...] atitudes consideradas corretas de antemão” (BRASIL, 1998, p. 61-62).

Cabe lembrar que a disciplina de Educação Moral e Cívica, criada em 1964, seguiu essa concepção. No que diz respeito à tendência democrática, o objetivo é a criação de regras conjuntas, com vistas a democratizar as relações entre os membros da escola, para que todos possam participar da elaboração das regras, das discussões e das decisões no âmbito escolar (BRASIL, 1998).

Assim, todas as tendências vistas devem ser consideradas e trabalhadas através da proposta da transversalidade, com princípios e valores éticos, que fazem parte de todas as disciplinas e a todo o momento.

## 5.2. (II) Saúde

Quanto ao tema “Saúde”, os PCNs destacam que a educação é considerada um dos fatores mais importantes para a promoção da saúde, cabendo à escola orientar os alunos com noções básicas de saúde e higiene, através dos blocos principais: Autocuidado, vida coletiva. O objetivo principal do tema saúde é educar para a saúde, trabalhando as atitudes, os conteúdos e os procedimentos necessários a uma vida saudável e não apenas ensinar por ensinar (BRASIL, 1998).

De tal modo, é importante, também, valorizar todos os alunos, os que têm ou não comportamentos saudáveis, considerando as condutas oriundas da família e de outros grupos sociais, bem como as influências advindas da mídia para que a escola forneça elementos que os capacitem para uma vida saudável. (BRASIL, 1998). De acordo com o documento. (BRASIL, 1998, p. 262-263). A escola precisa enfrentar o desafio de permitir que seus alunos reelaborem conhecimentos de maneira a conformar valores, habilidades e práticas favoráveis à saúde. Nesse processo, espera-se que possam estruturar e fortalecer comportamentos e hábitos saudáveis, tornando-se sujeitos capazes de influenciar mudanças que tenham repercussão em sua vida pessoal e na qualidade de vida da coletividade.

Diante disso, o trabalho com o tema “saúde” deve voltar-se para a realidade e experiência escolar, fornecendo elementos que despertem a consciência da prevenção e manutenção da saúde e que, além disso, capacitem os sujeitos para hábitos saudáveis.

### **5.3.(III) Meio Ambiente**

O tema mais trabalhado em sala de aula e de conhecimento dos professores é o trabalho sobre assunto Meio Ambiente, o objetivo é proporcionar reflexões que levem os alunos ao enriquecimento cultural, despertando a preocupação com a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental. Representações sociais são fenômenos da vida cotidiana. Quando as pessoas pensam sobre fatos relevantes, tomam partido, expressam e compartilham pensamentos por meio da comunicação, estão criando ou reproduzindo representações. As representações sociais, além de se configurarem como o pensamento compartilhado socialmente sobre um fato social que tem importância para um grupo de pessoas, também são teorizadas.

No documento, a proposta de se trabalhar com o tema meio ambiente não se refere apenas ao ambiente físico e biológico e, sim, abarca as relações sociais, econômicas e culturais. Diante disso, a principal função do trabalho com o tema “Meio Ambiente”, é proporcionar aos alunos uma formação que os leve a serem cidadãos conscientes, na e sobre a realidade socioambiental, “[...] comprometidos com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global” (BRASIL, 1998, p. 25). De acordo com os PCNs. (BRASIL, 1998, p.23). Deve-se considerar que, como a realidade funciona de um modo sistêmico em que todos os fatores interagem, o ambiente humano deve ser compreendido com todos os seus inúmeros problemas. Tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do

sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc.

Desta forma, o propósito maior é de se trabalhar com o tema “Meio Ambiente” de forma transdisciplinar, levando a uma mudança de valores e atitudes em prol do meio ambiente.

#### **5.4. (IV) Orientação Sexual**

Já o tema Orientação Sexual aparece nos PCNs com destaque para o papel da escola na orientação dos alunos e esclarecimento das dúvidas a respeito da AIDS, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST), descoberta do próprio corpo e da sexualidade.

Principais blocos: Corpo, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 1998). O trabalho com essa temática, no contexto escolar, é voltado exclusivamente ao aspecto pedagógico, ou seja, através de problematização, questionamentos e também de esclarecimentos, o que de certa forma ampliará o conhecimento do aluno.

O documento propõe um entrelaçamento e informações do tema Orientação Sexual com outros temas, como a Ética e Saúde, quando se refere aos questionamentos envolvendo tabus e preconceitos relacionados à sexualidade. Além disso, o tratamento didático frente a essas questões deve levar em consideração a faixa etária dos alunos, visto que cada etapa do desenvolvimento as dúvidas e problemáticas são diversas (BRASIL, 1998).

#### **5.5. (V) Pluralidade Cultural**

O tema Pluralidade Cultural aborda o aprender a respeitar e a conviver com as diferentes etnias, os diferentes grupos, diferentes culturas que integram a sociedade brasileira. Principais blocos: Pluralidade Cultural, vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania (BRASIL, 1998). De acordo com o PCNs, o tema Pluralidade Cultural caracteriza-se. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, à vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida (BRASIL, 1998, p. 125).

Porém, na escola, esse processo nem sempre é levado em consideração, o que se coloca como grande desafio a superação da discriminação e a valorização da diversidade etnocultural e dos grupos que compõem a cultura brasileira.

#### **5.6. (VI) Trabalho e Consumo**

O trabalho com o tema “trabalho e consumo” visa propiciar aos alunos uma reflexão, problematizando os diferentes ramos de “trabalhos” presentes na sociedade; relacionando, ao mesmo tempo, o consumo de produtos e marcas, atrelado ao seu custo e qualidade. De acordo com o PCNs “[...] nessa relação, os homens modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-as em produtos do trabalho.

Além disso, na proposta de inserção do tema transversal Trabalho e Consumo no currículo escolar integrado no Ensino fundamental e Médio, a escola tem o papel de preparar os jovens para o mundo do trabalho, como também o de proporcionar discussões sobre consumo, direito, desemprego, etc. Principais blocos de estudo: Relações de Trabalho, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde, Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas, Direitos Humanos, Cidadania (BRASIL, 1998).

Yus (1998) define temas transversais como um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar, que não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal no currículo global da escola (YUS, 1998, p.17)

A educação deve proporcionar aos alunos a construção da cidadania. Assim, é necessária uma prática pedagógica preocupada com a realidade social local. Os PCNs surgem com o propósito de que os temas transversais devem ser incorporados ao trabalho educativo da escola, como um complemento ao conteúdo já proposto (BRASIL, 1998).

Segundo Bovo (2004), o trabalho pedagógico que contempla os temas transversais contribui para o envolvimento com a realidade, “[...] um aprender sobre a realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir para transformá-la” (BOVO, 2004, p. 04).

Deste modo, conforme exposto e fundamentado nos PCNs, os temas transversais incorporados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, poderão proporcionar aos alunos uma formação para o exercício da cidadania, tornando-os capazes de agir e transformar a realidade.

Neste contexto, os docentes exercem um papel fundamental, uma vez que, para haver uma mudança realmente significativa, é preciso que eles se apropriem de determinados conhecimentos adquiridos na formação inicial. Então, diante disso, é preciso questionar a formação e os saberes docentes, pois, para atender aos objetivos de oferecer uma educação de qualidade, se faz necessário lidar com as dificuldades e vencer os desafios a ela inerentes.

## 6. Considerações Finais

Este estudo se propôs a identificar as Representações Sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre a inserção dos temas transversais nas diferentes áreas curriculares, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A pesquisa permitiu identificar algumas problemáticas referentes à inserção dos temas

transversais na prática pedagógica dos docentes e atendeu, assim, a um dos objetivos específicos propostos no estudo; o de investigar de que forma estes estão presentes nas práticas dos docentes.

Com os resultados, pôde-se inferir que os docentes utilizam os temas transversais baseados em seus saberes experienciais, conforme considera Tardif (2002).

Assim, constatou-se a presença dos temas nas aulas, porém trabalhados sem levar em consideração a proposta dos PCNs e sem articulação ou mediação dos conhecimentos específicos da área.

Caso trabalhados dessa maneira, se constituiriam em um aspecto positivo, pois serviriam de balizadores para a compreensão e atuação crítica da realidade pelo aluno. Outro objetivo específico alcançado por este estudo foi conhecer os principais temas transversais abordados pelos docentes do Ensino Fundamental em sala de aula. Identificou-se que o principal deles é o meio ambiente, sendo também trabalhado outros como: Ética, valores, pluralidade cultural, trabalho, saúde e sexualidade.

Vale destacar os docentes que mais os utilizam são os que lecionam disciplinas como Geografia, História, Língua Portuguesa e de classes do Ensino Fundamental I e II.

Em relação às Representações Sociais sobre os temas transversais, os resultados apontam que os docentes se apropriam dos conhecimentos do universo reificado, através de suas experiências em sala de aula e interações sociais, buscando, de diferentes formas, tornar o conhecimento produzido pela ciência em algo prático, inteligível e usual, com o objetivo de trabalhar, por meio dos conteúdos, os problemas sociais vivenciados pelos alunos.

Demonstram também que os temas transversais desenvolvidos pelos docentes são eivados de princípios doutrinários e regras de comportamento, tornando-os prescritivos, pois alguns dos argumentos evidenciados nos discursos pautam-se em valores que os docentes julgam necessário serem resgatados nos alunos, ou seja, naquilo que acreditam ser bom para a vida em sociedade.

Os professores são seres sociais concretos e os diversos saberes necessários à prática docente tem uma procedência social, são originários da sociedade, das instituições escolares, das ciências, das universidades, adquiridos no decurso da história de vida e da carreira profissional.

No contexto dessa constituição, os sujeitos interagem e compartilham saberes e práticas e também constroem representações sociais que interferem em sua formação e atuação pedagógica, ou seja, tais representações são construídas e reconstruídas com base no senso comum, nas ideias e concepções que são partilhadas durante o fazer pedagógico.

Além disso, outro fator a se considerar é que, no estudo das Representações Sociais, as práticas dos docentes não se constituem isoladamente e, sim, são estruturas que estão organizadas de forma a dar sentido ao objeto pesquisado. Relacionam-se diretamente aos elementos da vida cotidiana dos docentes em seus grupos de pertença: é o senso comum orientando e guiando suas práticas.

Em outras palavras, as Representações Sociais se constituem entre o individual e o social, articulando a experiência individual e os modelos sociais estabelecidos (MOSCOVICI,

2012).

Os resultados obtidos abrem perspectiva de um trabalho mais sistematizado a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação, por intermédio de seus responsáveis pela gestão do currículo nas escolas e formação continuada dos docentes, com o objetivo de promover reflexões e discussões, além de envolver a comunidade educativa no planejamento de atividades relacionadas aos temas, pois ficou evidenciado que a falta de planejamento e de uma proposta pedagógica dificultam o trabalho com abordagens transversais e interdisciplinares no currículo.

Segundo os documentos dos PCNs, a transversalidade leva a uma mudança na prática pedagógica da escola, pois está muito relacionada à postura do professor frente aos conteúdos e a forma de abordá-los (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, esta pesquisa demonstrou que uma boa formação continuada oferecida aos professores poderia promover a inserção dos temas transversais nos conteúdos das disciplinas com forma de atender a formação cidadã. No decorrer da elaboração deste artigo científico surgiram muitas indagações e inquietações, porém a recompensa foi muito além do sentimento do dever cumprido.

As dificuldades permitiram muitos avanços e conquistas a esta pesquisadora: o estudo mais aprofundado sobre o referencial teórico permitiu uma melhor compreensão do trabalho com os temas transversais, bem como conhecer seus objetivos e propostas, ampliando os já construídos durante a iniciação científica na graduação. Além disso, a interação com os docentes possibilitou um olhar mais amplo sobre prática docente e seus saberes.

Os resultados contribuíram significativamente para o pesquisador, pois possibilitaram uma reflexão de que é possível, sim, se trabalhar os problemas sociais em sala de aula, inserindo-os por meio dos conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, acredita-se que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, contribuindo para a inserção dos temas transversais na escola, além de servir como guia para trabalhos futuros no que se refere à prática pedagógica.

Contudo, considera-se importante que novos estudos, sob diferentes perspectivas, procurem investigar, de forma mais ampla, como estes estão presentes nas salas de aula, com o objetivo de adquirir uma compreensão mais aprofundada dessa realidade que abrange a prática pedagógica e a proposta da transversalidade.

## Referências

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (orgs). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB: 1998, p. 27 – 38.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo B. Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais /Marta Anadón. Salvador: Editora UNEB, 2003.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Revista Urutágua, nº 07, Ago/Set/Out/Nov, 2004.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: Ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.146.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 02ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GOMES, M. A. de S. Representação Social: Uma genealogia do conceito. Comum, Rio de Janeiro. V.10v, nº 23 – p.122 a 138 –junho/ dezembro 2004.

JODELET, Denise. As Representações Sociais: Um domínio em expansão. As Representações Sociais. Denise Jodelet. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.420.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais e Esfera Pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Qualidade do ensino em tempos de mudança. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 07 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Ziar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Notestowards a descriptionof social representations. Tradução de Glaucia Alves Vieira. EuropeanJournalof Social Psychology, v.18, p. 211-250, 1988.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YUS, Rafael. Temas Transversais: Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Grupo de Pesquisa  
**Ensino e aprendizagem de línguas:  
uma abordagem quantitativa**

