

Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la?

Teaching work: a didactic transposition, how to do it?

Márcia Donizete Leite Oliveira

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora da Diretoria de Gerenciais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.

marcialeite@uninove.br

Resumo

Este artigo objetiva investigar como é realizado o processo de “transposição didática” de um conteúdo programático de língua portuguesa, mais especificamente, conceitos ligados à análise textual discursiva, por um professor de ensino superior. O propósito deste trabalho é levantar possíveis modificações e procedimentos na prática docente diária que podem mudar ou reformular o “*savoir enseigner*” (saber ensinado). Neste estudo, de abordagem qualitativa, utilizaremos os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Bronckart e Plazaolla Giger (1998), Machado (1999), Machado e Cristovão (2006) para as questões ligadas ao trabalho docente; Clot (2006, 2010) para as questões voltadas ao “trabalho real do professor” e Chevallard (1985, 1991, 1988) e Brousseau (1986) para as questões voltadas à transposição didática. Os resultados mostram que o processo de transposição didática realizado pelo professor pode ser dividido em três etapas, envolvendo um conjunto de transformações compatíveis e variadas como a contextualização e a intertextualidade. Essa transposição, se realizada de forma efetiva pelo professor, pode auxiliá-lo em sua prática docente e, se apropriada pelos alunos, pode levá-los ao desenvolvimento de suas competências leitora e escrita.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Trabalho Real. Trabalho Realizado. Transposição Didática.

Abstract

This article aims to investigate how is the process of “didactic transposition” of a curriculum of Portuguese language, more specifically, conducted by a teacher at a private university. Our purpose is to raise possible modifications and procedures in daily teaching practice that can change or redesign the “*savoir enseigner*” (to know taught) in the classroom. In this study of qualitative approach, we use the theoretical and methodological contributions Sociodiscursive Interacionism (ISD): Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Bronckart e Plazaolla Giger (1998), Machado (1999), Machado e Cristovão (2006) for questions related to the teaching work; Clot (2006, 2010) for questions related to the “real work of teachers” and Chevallard (1985, 1991, 1988) e Brousseau (1986) for questions on the didactic transposition. The results show that the process of didactic transposition can be divided into three steps, involving a set of compatible and varied changes as the contextualization and intertextuality. This transposition if performed effectively can help the teacher in your teaching practice and if appropriate by students can cause them to develop their reading and writing skills.

Key words: Didactic Transposition. Real Work. Teaching Work. Work Performed.

Introdução

Este artigo tem como objetivo investigar como se dá o processo de transposição didática de um conteúdo curricular de língua portuguesa, mais especificamente, os conceitos ligados à análise discursiva textual¹, realizado pelo professor em um curso de ensino superior em uma determinada universidade particular. O intuito deste trabalho é descrever e analisar o que “realmente ocorre” durante esse processo, buscando levantar possíveis modificações ocorridas, bem como alguns procedimentos realizados na prática docente como: ações, recursos didáticos e objetos (materiais ou simbólicos) utilizados por esse professor e eventuais dificuldades e superações que possam ocorrer na realização do trabalho docente. Dessa forma, poderemos detectar como os procedimentos realizados pelo professor podem mudar ou reformular o “*savoir enseigner*” em sala de aula. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, tem como base aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Bronckart e Plazaolla Giger (1998), Machado e Cristovão (2006), Machado e Bronckart (2009), Machado (1999) para as questões relacionadas ao trabalho docente, e Clot (2006, 2010), para as questões voltadas ao trabalho realizado e ao “real da atividade”. Tais correntes são provenientes de vertentes compatíveis entre si, pois compartilham do mesmo referencial teórico (vertente vygotskiana) e, para as questões sobre a transposição didática, os aportes teóricos de Chevallard (1985, 1991, 1988) e Brousseau (1986).

A geração de dados consiste em uma entrevista entre professor e pesquisador, gravada em áudio, em que o professor verbaliza seu trabalho previsto e realizado em sala de aula; gravação em áudio de uma das aulas do professor, em que ocorre a transposição didática de um conteúdo programático (conceitos ligados à análise textual discursiva); sessão reflexiva entre professor/pesquisador e orientador da pesquisa, em que ocorre uma ação dialógica² intitulada neste trabalho de “pensarmos juntos”. Esta sessão visa desenvolver reflexões sobre os problemas que podem ocorrer durante um processo de transposição didática, buscando encontrar eventuais formas, métodos, meios e procedimentos que possam auxiliar o professor em sua prática docente.

Quanto à seleção de dados apresentada neste artigo, foram selecionados os trechos da gravação (entrevista) que constituem evidências das etapas do processo de transposição realizado pelo professor, para detectarmos como

os procedimentos realizados por ele podem mudar ou reformular o “*savoir enseigné*” em sala de aula.

Assim, com esses procedimentos teórico-metodológicos é possível encontrar características do que chamamos “o real da atividade docente”³ do professor e de seu coletivo de trabalho, que vai muito além daquilo que podemos empiricamente observar como “trabalho realizado”, em relação ao modo como os professores realizam uma transposição didática. Lembrando que, se essa transposição for realizada de modo efetivo e se apropriada pelos alunos, pode levá-los ao desenvolvimento de suas competências leitora e escrita.

Dessa forma, este artigo busca contribuir para uma maior compreensão do trabalho docente, visando desenvolver reflexões sobre os problemas que possam ocorrer durante um processo de transposição didática, como, ainda, contribuir com o “*pensarmos juntos*”⁴, em uma “ação dialógica”, em que professor e seu coletivo possam encontrar eventuais formas, métodos, meios de se buscar soluções viáveis para eventualidades que surgem durante nossa prática docente, assim como meios possíveis de nos ajudar a exercer nossa profissão com mais eficácia e menos desgaste com relação ao nosso “trabalho real” em sala de aula, principalmente durante um processo de transposição.

1 A transposição didática e os problemas encontrados nesse processo

Nesta seção, serão apresentados os conceitos norteadores referentes à transposição didática pautados em estudos que julgamos serem compatíveis a nossa corrente teórica, com o objetivo de investigarmos como se dá o processo de transposição com base nos conceitos discutidos por Yves Chevallard (1985, 1991), que inicialmente estudou e teorizou esse processo, mas também pesquisado e teorizado por outros estudiosos como: Brousseau (1986); Shubauer-Leoni (1988); Philippe Perrenould (1999); Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Bronckart e Plazaolla Giger (1998); Machado e Cristovão (2006); Brito Menezes (2006); Almeida (2011).

Para uma melhor compreensão da problemática a respeito do processo de transposição didática, começaremos por seu surgimento. O termo transposição didática surgiu em 1975, criado pelo sociólogo Michel Verret, devido ao movimento de reconceptualização da didática, sendo depois rediscutido por Yves Chevallard

(1985, 1991) em sua obra *Transposition Didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*, que apresenta as transformações que um saber sofre quando passa do campo científico para o ambiente escolar. É importante ressaltar que o autor nos alerta para a importância de compreendermos esse processo ao lidarmos com o ensino das disciplinas científicas, como descreve em sua primeira definição sobre transposição didática:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p. 39)⁵.

Particularmente, nosso interesse é investigar o que o professor *faz* com esse “conteúdo de saber” ou “saber científico”; o que ele ensina a respeito desse saber; quais situações de aprendizagem que elabora e propicia a seus alunos ao transpor um conteúdo programático; qual a forma de interação com seus alunos no momento da transposição didática e como é feita essa “negociação de saber”.

Segundo os conceitos de Chevallard (1988, 1991), a transposição didática envolve mais especificamente a transposição interna e a transposição externa. A transposição interna ocorre em sala de aula, em um contexto de estreita relação entre *professor/aluno/saber*, em que esses elementos interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, denominados pelo autor como “funcionamento didático”, esquematizado no triângulo didático.

Podemos observar que, nessa relação, o professor não é um simples reprodutor de saberes científicos, pois, ao fazer parte do triângulo didático, ele está dentro desse processo e não fora, ou seja, no contexto externo. O professor é o elemento que realiza o processo de transposição didática. Podemos inferir que o professor tem um papel fundamental nesse processo, pois é ele que propicia, transpõe ou realiza a passagem do “conhecimento científico” para o conhecimento a ser ensinado em sala de aula.

Quanto à transposição externa, compreendida por Chevallard (1988, p. 5) como noosfera, é definida por ele da seguinte maneira:

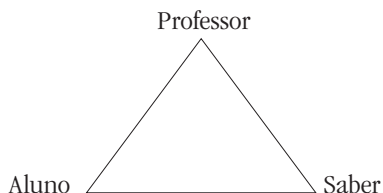


Figura 1: Triângulo didático⁶

O ponto de partida da nossa análise [...] pode referir-se ao esquema a seguir. O objeto do discurso submetido a exame é (aqui) o sistema de ensino. O próprio discurso se produz não do interior do sistema de ensino, mas de um ponto situado em sua periferia, em uma zona intermediária entre o sistema de ensino e a sociedade, que eu chamo de **noosfera**. “A esfera a qual se pensa” – entende-se: onde se pensa sobre o sistema de ensino. É uma área em que se encontra todos aqueles que “se interessam” pelo sistema de ensino, além do estrito cumprimento do propósito ato de ensino (professores militantes, membros do IREM, pesquisadores de todos os estilos) dentre os quais estão, naturalmente, os didatas (grifo da autora)⁷.

Em outras palavras, a noosfera pode ser definida como um espaço de debate de ideias, não no sentido físico, mas um espaço ocupado por conceptores de políticas governamentais educativas, conceptores de teorias, pesquisadores que têm o poder de definir e direcionar políticas educacionais, propostas curriculares e planos de ensino, como também propagar as expectativas da sociedade em relação à escola e à cultura. Assim, a noosfera é a “zona intermediária” entre o *sistema escolar* (escolhas que o professor realiza no processo de transposição interna) e o contexto social mais amplo (ambiente externo à escola).

Em relação a essa questão, Machado e Cristovão (2006), com base em Bronckart e Plazaolla Giger (1998), ressaltam que a transposição didática não pode ser compreendida como uma simples aplicação de um conjunto de conhecimentos científicos quaisquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conhecimento sofre com o objetivo de ensiná-lo, o que implica, invariavelmente, deslocamentos, rupturas e transfor-

mações diversas. As autoras ressaltam ainda que a transposição didática ou pedagógica ocorre quando medidas são tomadas por instâncias de governo em busca de solução para uma crise do ensino, quando há uma insatisfação gerada por diferentes fatores como: constatação de fracasso escolar diante de certos objetivos precisos; necessidade de modificar os objetivos para poder adaptá-los a uma nova situação social; necessidade de renovar conteúdos ou métodos que estão defasados e vontade de integrar ao ensino as novas concepções das ciências de base.

Entretanto, sabemos que propostas curriculares e currículos visam à construção de saberes (sociais, escolares e científicos), mas nem todos os currículos e/ou veículos de informação visam ao ensino escolar; por isso, nem sempre a passagem de um conteúdo programático é feita de forma didatizada e contextualizada. Nessa discussão, podemos considerar que ao realizarmos um processo de transposição didática (interna) estamos realizando ou estabelecendo um **contrato didático**, que segundo (BROUSSEAU, 1986) são “[. . .] cláusulas, em partes explicitadas, na grande maioria das vezes, implícitas, que regulam a divisão de papéis do professor e do aluno em relação à gestão de um saber.” Contrato esse que, a nosso ver, o professor ensina ao aluno um saber ao realizar um processo de transposição didática que supostamente ele não conhece ou domina, mas aceita essa situação de aprendizagem.

Dessa forma, podemos notar que a ação languageira⁸ de ensinar um conteúdo programático parece estar indissociada desse processo de transposição ocorrida no ambiente escolar, pois um professor, ao transpor um conteúdo, realiza várias ações como: ler, expor, explicar, dar exemplos, renormalizar, contextualizar e intertextualizar conceitos teóricos. Podemos notar ainda que esse processo de transposição didática envolve ações e recursos de transposição variados como contextualização e intertextualidade dos conteúdos a serem ensinados; obrigatoriedade de atender às prescrições dos documentos oficiais (propostas curriculares, currículos, planos de ensino e outros); elaboração de um plano individual de aula considerando o agir coletivo dos professores. Além desses recursos, podemos acrescentar domínio vocabular e interação professor/aluno. É preciso considerar ainda que em todo processo de transposição didática há implicações diferenciadas para cada tipo de ensinamento ou aprendizagem. O professor, principal sujeito responsável por esse processo, divide a responsabilidade de ensinar com outrem ao propagar diversas informações referentes a

conteúdos programáticos a ensinar aos alunos que serão também propagados ao meio social.

Ao analisar esses fatores podemos concluir que, em um processo de transposição didática, o professor realiza várias ações como: monitorar, investigar, ensinar um conteúdo programático e repassar informações que precisam ser “didatizadas” a uma linguagem acessível a um público heterogêneo. Assim, é necessário perceber que, didatizada a linguagem, ela sofre transformações e o professor assume o papel de mediador nesse processo quando apresentar sinônimos e/ou versões a cada realidade surgida. Lembre-se que os alunos também têm um papel de suma importância nesse processo: como protagonistas de seu próprio agir, eles precisam interagir com o professor, expor suas dúvidas, pensamentos e opiniões para que haja uma ação dialógica entre esses protagonistas (professor/alunos). Porém, o professor, ao realizar as ações “linguageiras” que precisam ser didatizadas e contextualizadas, pode estar diante de problemas encontrados no processo de transposição didática que muitas vezes são ignorados por muitos.

1.1 Os problemas encontrados no processo de transposição

Segundo Machado e Cristovão (2006), um dos problemas existentes em um processo de transposição didática se encontra no ensino de línguas. Neste, os objetivos se relacionam tanto com as práticas sociais orais ou escritas quanto com um conhecimento propriamente dito (um saber fazer quanto a um saber). Dessa forma, a seleção dos conteúdos a serem ensinados se opera levando em consideração tanto o conhecimento científico quanto as práticas verbais sociais (de ler, de escrever, de opinar etc.), que devem ser reconhecidas como objeto de leitura, compreensão e explicação e operadas no campo científico, para que o seu ensino não fique submetido ao senso comum e à ideologia.

Nesse sentido, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), o primeiro procedimento fundamental para iniciar uma transposição didática seria a realização de uma análise da atividade educacional em que a transposição está inserida. Para os autores, essa análise deve incidir sobre os três níveis constitutivos dessa atividade. O primeiro nível é o do *sistema educacional*, isto é, do conjunto de instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade em

relação às questões educacionais, ou, que buscam propor um plano geral de ações que idealmente levem os alunos a se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Já o segundo nível, o dos *sistemas de ensino*, ou seja, o das instituições escolares que pertencem a esta sociedade, que se diferenciam em função da idade do aluno, de seu nível cognitivo, de seu estatuto socioeconômico e que também produzem discursos sobre objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino que acabam dando forma às intervenções didáticas.

Quanto ao terceiro e último nível, o dos *sistemas didáticos*, são estruturas particulares constituídas por *professor/alunos/objetos de conhecimento* e pelas relações que há entre esses elementos. Para os autores, há uma interdependência muito forte entre esses elementos e qualquer intervenção sofrida por um deles pode causar consequências direta e/ou indireta nos sistemas didáticos.

Dessa forma, poderíamos observar os princípios mais específicos da transposição didática referentes ao ensino-aprendizagem em geral dos alunos, sabendo que vários problemas podem surgir dessa observação, a saber:

- A questão da legitimidade do conhecimento científico a ser transposto, visto que a credibilidade deste põe em questão sua ciência de base;
- A questão de certas disciplinas - ciências da natureza, ciências humanas e ciências sociais - apresentarem um corpo de conhecimentos já relativamente estáveis e organizados, mesmo que possam surgir conceitos ainda em discussão;
- A questão de a linguística dispor de teorizações particulares que são frequentemente questionadas e/ou contestadas, ou ainda, se encontrarem em estado de concorrência com outras teorias sobre o mesmo objeto, a exemplo dos diferentes tipos de análise de textos⁹ à disposição dessa ciência.

É importante ressaltar que este último exemplo pode ser tanto uma problemática quanto um fator decisivo, na medida em que a escolha da teorização de base traz consequências decisivas para as outras relações da transposição. Como podemos constatar, a escolha de um objeto a ser transposto não é simples, pois sua própria identificação como objeto de conhecimento científico legítimo não é transparente. Esse objeto não está pronto, uma vez que vai ser transposto para

o ensino; sua definição implica determinar escolhas epistemológicas marcadas pelas ideias dominantes em uma determinada época.

Nesse sentido, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Machado (1999) apontam que, em relação à transposição para o ensino de línguas, ocorre outro problema: a falta de estudos sobre muitas práticas de linguagem ou estudos que ainda não foram difundidos ou finalizados. Assim como no ensino das ciências exatas, os programas de ensino de línguas se baseiam quase que exclusivamente nas teorias científicas sobre esse ensino e seus objetivos nas práticas sociais (orais ou escritas) e nos conhecimentos científicos.

Portanto, a escolha ou seleção dos conteúdos curriculares a serem ensinados se faz considerando, ao mesmo tempo, conhecimento científico e práticas sociais de linguagem, em que as práticas sociais de leitura e de escrita não podem ser vistas apenas como responsabilidade da linguística. É importante ressaltar que, ao surgir a transposição de um conhecimento científico que envolve essas práticas sociais, surge outro problema: o de o ensino ficar submetido ao senso comum e à ideologia, que ocorre porque essas práticas sociais, como qualquer fenômeno, devem ser objeto de leitura, compreensão e explicação com a construção de conhecimento sobre elas operada no campo científico, não como geralmente acontece.

2 A transposição didática, como fazê-la?

Como sabemos, a transposição didática exige do professor um conhecimento profundo do conteúdo que será transposto ou ensinado. Não dominar esse conteúdo implica um risco muito sério de a transposição não acontecer realmente, ou não se realizar, levando o aluno a uma visão sem aprofundamento e sem consistência e, ainda, o professor ao desgaste em sua atuação.

Como pressupomos, o aluno faz avaliações sobre a atuação do professor. Essa ação pode ser visível no momento que esse aluno interfere, aponta os meios ou ajustes para melhor compreender a transposição que o professor está realizando. Talvez muitos professores não percebam que essa interferência do aluno pode contribuir para o bom andamento e desempenho profissional do professor, porém, para que isso aconteça, é preciso dar “voz aos alunos”. Entretanto, ao dar essa voz a eles é necessário respeitar sua linguagem. Segundo Almeida

(2011, p. 46), ao transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, é preciso que haja uma “*transmutação dos conhecimentos*” para uma linguagem mais próxima daquela usada pelos alunos. Para o autor, eles possuem um código de linguagem que precisa ser respeitado: antes de interferir nessa linguagem, é preciso lembrar-se das variações linguísticas e das variações nos níveis de linguagem, bem como no tempo em que o aluno demora para absorver o código mais formal. Ainda mais cuidado deve-se ter quando se trata de ensino básico, pois o distanciamento entre conhecimento científico e escolar é muito grande, e muitas vezes pode estar ligado à questão de adaptação da linguagem (id.ib., p. 47). Para ressaltar, o autor afirma que o aluno não precisa sofrer para aprender, que o conteúdo pode se tornar mais “palatável, para que ele possa digeri-lo.” Sugere que o professor torne esse conteúdo mais acessível ao aluno, sem sujeitá-lo a “sofrimento desnecessário só para mostrar sua autoridade”. Afirma ainda que é necessário construir uma relação de confiança mútua com o estudante.

Outra questão importante se dá em relação à escolha do conteúdo a ser ensinado. O primeiro passo seria a definição da parte primordial que deve ser absorvida. Para tanto, é preciso observar que, quando uma parte do conteúdo programático é priorizada ou definida, a transposição já está ocorrendo. Lógico que de maneira fragmentada e muitas vezes dissociada de seu contexto científico, o que pode gerar um problema para a transposição realizada, caso o professor ignore ou despreze partes importantes desse contexto, podendo gerar, ainda, lacunas na aprendizagem do contexto transposto. Para solucionar tal problema, Almeida (2011) propõe que se faça um “apanhado da totalidade do conteúdo científico” a fim de mostrar sua amplitude, o que a nosso ver seria uma revisão ou uma retomada dos conceitos estudados que farão parte da transposição de um novo conteúdo a ser ensinado. Predica o autor que esse “apanhado” precisa ser “retomado” e, principalmente, que o professor o domine e compreenda bem seu conteúdo, para que possa trabalhá-lo com propriedade e ter condições de ampliar os conhecimentos que os alunos já possuem, associados à absorção do novo conteúdo a ser ensinado. Lembrando que o professor deve levar em consideração a apropriação desse conteúdo pelo aluno.

Como podemos perceber, há sempre um recorte dos conteúdos programáticos ou curriculares na passagem do conhecimento científico ao conhecimento escolar, dada a necessidade de o professor ter que priorizar um determinado

conteúdo. É importante ressaltar que esse “recorte” muitas vezes se junta a outros conceitos, outros conteúdos, emergindo, assim, a importância da contextualização, que envolve outro processo de transposição variado, o qual se pode chamar de *intertextualidade*. Esse processo se dá porque, ao realizarmos o recorte de um conhecimento científico, ele se juntará a outros conteúdos e/ou conceitos; estes precisam ter relações lógicas e de sentido para que possam *dialogar mutuamente*. Porém, para que esse processo de intertextualidade se complete, o aluno deverá perceber essa relação e associá-la a seus conhecimentos para poder usar em prol de sua aprendizagem e desenvolvimento social.

Ressalte-se ainda que, ao fazermos esse recorte, estamos priorizando um objeto, um conteúdo. Como dito anteriormente, esse objeto irá conduzir à transposição didática, pois ele é parte integrante desse processo, é a base das relações lógicas e de sentido. Mesmo que esse objeto seja concreto (conteúdo gramatical: pronomes pessoais a serem ensinados), ele será associado a objetos abstratos e subjetivos, pois, ao ensinarmos esses objetos (conteúdos programáticos) aos alunos, estamos simultaneamente os associando a pessoas, por exemplo, ao nosso próprio eu e a outros seres animados ou inanimados, presentes ou não em nosso mundo real. Essa associação traz significação e entendimento ao aluno, que verá sentido em aprender algo que já usa ou que sempre fez parte de seu contexto, mas que nunca havia estudado dessa forma, ou seja, com caráter científico. Assim, esse aluno estará assimilando esse “objeto ou conteúdo” com base nas relações que fez ou fará com seu contexto social, principalmente com suas próprias experiências de vida, percebendo melhor o significado desses objetos ensinados e aprendidos.

Outro fator importante para que ocorra de fato um processo de transposição didática é o *atrelamento de forma efetiva do conteúdo programático a ser ensinado com o projeto pedagógico da instituição*. Sabemos que o projeto político-pedagógico ou currículo oficial das instituições educacionais é o que direciona, prescreve, norteia, comanda as intenções ou as práticas pedagógicas e, principalmente, as ações e o trabalho educacional. Dessa forma, o projeto pedagógico e/ou currículos oficiais só existem ou darão bons resultados se tiverem objetivos traçados a serem concretizados. Entretanto, esses projetos precisam ser compartilhados e postos em prática ao lado dos elementos envolvidos (direta e indiretamente) com a instituição escolar. Isso evitará que o projeto ou planejamento

pedagógico fique só no papel e possa ser vivenciado por todos, principalmente por professores e alunos.

Quanto aos professores que planejam seu trabalho de forma individual, essa ação poderá gerar não só prejuízo a eles, mas também uma falta de direcionamento de suas ações, visto que não seguem um plano de ensino coletivo atrelado às suas atividades. Cabe ressaltar que planejar o trabalho docente de forma coletiva propicia maior direcionamento das ações didáticas e, consequentemente, maior facilidade para realizar um processo de transposição didática, pois há compartilhamento de ações, resultados e experiências. Assim, para que se possa realizar um processo de transposição didática é necessário ter como base o projeto pedagógico ou o plano de ensino da instituição atrelado ao planejamento coletivo do professor. Recordamos que documentos institucionais são norteadores dos conteúdos programáticos a serem ensinados em sala de aula, e que, por serem recortes de conteúdos científicos, devem merecer a maior atenção dos “transpositores”, para que se mantenham os objetivos delineados a partir dos objetivos gerais e específicos desses projetos pedagógicos.

Dessa forma, podemos associar o planejamento escolar com a atuação do professor em sala de aula e os resultados que o docente busca atingir. Esses elementos devem estar associados ao objetivo específico de cada instituição educacional. Desse modo, o professor com objetivos (institucionais e profissionais) bem definidos e atrelados a suas ações e a seu trabalho poderá perceber com mais facilidade quais tipos de habilidade e competências precisará desenvolver em seus alunos para que a transposição didática realizada em sala de aula tenha melhores resultados. No entanto, vale lembrar que o trabalho do professor deve ser visto de forma coletiva, e não individual, sempre em conjunto com o coletivo de trabalho e com a instituição como um todo. Tal posicionamento pode contribuir não só com um melhor desempenho do quadro profissional da instituição, como também leva a perceber que o processo de transposição didática precisa estar associado aos projetos pedagógicos, planos de ensino e currículos.

Entretanto, não são apenas esses fatores que são importantes para que a transposição ocorra. É preciso ainda mais. O professor, a partir *do planejamento da instituição*, precisa traçar seu próprio **planejamento diário**, que levará em conta os objetivos e as determinações do planejamento escolar. Esse planejamento diário do docente precisa ser feito de forma clara e objetiva

e poderá conter: observações do professor e seus apontamentos, conteúdos programáticos de ensino, métodos e estratégias bem definidos para serem usados no momento da transposição didática. Dessa forma, o professor poderá ter condições de lidar com as particularidades, prioridades e especificidades de cada transposição a ser ensinada em sala de aula, acrescentando-se os recursos simbólicos e materiais na hora de ensinar. Poderá ainda conhecer e criar um ambiente educativo favorável e significativo à realização da transposição a partir dos obstáculos, desafios e ganhos.

3 Metodologia e resultado das análises

Conforme descrevemos na Introdução, a geração de dados consiste em uma entrevista com um professor em que ele foi interpelado sobre trabalho previsto e trabalho realizado em sala de aula. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita para análise. Além dessa entrevista, foi gravada, também em áudio, uma das aulas do professor com o objetivo de verificar como se dava a transposição didática de conceitos ligados à análise textual discursiva. Por fim, realizou-se uma sessão reflexiva entre professor/pesquisador e orientador da pesquisa, por nós intitulada “*pensarmos juntos*” *por ter o* propósito de propiciar uma ação dialógica; a sessão visava desenvolver reflexões sobre os problemas que ocorrem em sala de aula, principalmente durante um processo de transposição didática, buscando encontrar eventuais formas, métodos, meios e procedimentos que pudessem auxiliar o professor em sua prática docente.

Quanto à seleção de dados, *em razão* dos limites deste artigo, foram selecionados trechos de entrevista que constituem evidências das etapas do processo de transposição percorridas pelo professor, para detectarmos como os procedimentos desenvolvidos por ele podem mudar ou reformular o *savoir enseigné* em sala de aula. Assim, apresentamos, neste texto, parte das análises realizadas a partir do levantamento do plano global da entrevista e parte da aula transcrita, utilizando os três níveis de análise: discursivo, enunciativo e semântico, tal como propostos pelo ISD. Com esse levantamento, conseguimos detectar que o professor divide o processo de transposição didática em três etapas, como veremos a seguir.

3.1 Primeira etapa da transposição

Nessa etapa, o professor pretendia transpor conceitos ligados à análise textual discursiva. Porém, deparou com alguns problemas nesse processo, pois antes de ensinar esses conceitos percebeu que precisaria fazer um resgate do conhecimento prévio dos alunos, ou, em suas palavras, investigar “a história parcial de leitores dos alunos” para saber realmente o que eles conheciam sobre o conteúdo a ser ensinado.

Dessa forma, ao propor essa ação “linguageira” de levantar o conhecimento prévio dos alunos, o professor realizou o primeiro passo do processo da transposição, compreendido por ele como um meio, um processo que parte de um levantamento, de uma investigação da “história parcial de leitores dos alunos”, para descobrir quais conhecimentos eles têm sobre um “*savoir savant*”, para que possam aprender e compreender um “*savoir enseigner*” na interação professor/alunos:

<p>Entrevista: Turno (13) Professor</p>	<p><i>A primeira preocupação está relacionada à linguagem que vai ser utilizada em determinada aula. Por exemplo, se eu vou falar com o aluno de “tópico frasal”, eu preciso saber primeiro se ele sabe o que é uma “frase”, quais elementos que constituem uma frase, uma oração. Entendeu? Se ele tem os conhecimentos básicos. A primeira pergunta que faço para ele é: “Quais os conhecimentos que você tem que estruturam uma oração?”.</i></p>
---	--

3.2 Segunda etapa da transposição

É o segundo passo desse processo de transposição didática, que pode ser compreendido como uma estratégia, um procedimento metodológico que o professor escolhe e realiza para fazer com que seus alunos compreendam melhor o conteúdo programático a ser ensinado. Nessa segunda etapa, o professor faz escolhas, como previsto em todo processo de transposição didática, para estabelecer a passagem de um “conteúdo científico” a um “conhecimento em sala de aula” (CHEVALLARD, 1991, p. 39). Nesse processo, o professor, antes de começar a transposição didática do conteúdo a ser ensinado, elabora um planejamento de aula, intitulado neste trabalho como “plano individual de aula”; a seguir, traça

e determina um objetivo a ser atingido por ele e pelos alunos nesse processo, em que direciona o agir desses alunos por meio de uma “atividade direcionada”, com etapas a serem seguidas.

Para exemplificarmos essa etapa, apresentamos a seguir um recorte da entrevista em que o professor descreve como realiza um trabalho em conjunto com seus alunos. Nesse recorte, o professor descreve a realização desse trabalho, o qual parte da apresentação de modelos do gênero textual “notícia”, veiculados em jornais de circulação da época, para que os alunos possam conhecer a temática discutida nesse contexto. Em seguida, o professor determina um objetivo para a leitura e propõe aos estudantes uma leitura direcionada como forma de atender ao objetivo traçado.

Entrevista: Turno (25) Professor	Meu objetivo era que... Primeiro... eles entendessem alguns conceitos econômicos. Alguns conceitos econômicos porque eles são alunos de um curso de administração... Mas como eu expliquei para eles, tudo partia do <i>texto</i> . Para construir essas aprendizagens, para adquirir esses conhecimentos, era necessário acesso a textos públicos [...].
Turno (28) Pesquisadora	E você acha que esse conceito teórico fica claro para o aluno, mesmo a gente tendo certo domínio de nossa área?
Turno (29) Professor	Não fica claro. Em princípio... Não fica claro. Ele vai compreendendo o que é contexto à medida que vai exercendo a atividade de leitura. LEITURA DIRECIONADA. Sendo uma <i>atividade de leitura totalmente direcionada, com objetivos a serem perseguidos</i> . Certo?

Entretanto, para que o professor possa direcionar o agir dos alunos e acompanhar o trabalho que está sendo realizado por eles (atividade direcionada), precisa realizar algumas intervenções como: dar explicações sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre o que deveria ser aprendido pelos alunos; resgatar conceitos não aprendidos; e direciona-los de modo que possam compreender melhor o conteúdo a ser ensinado. Enfim, prescrever o agir dos alunos para que possam usar “artefatos”¹⁰ que futuramente possam se tornar “instrumentos”¹¹ nas mãos desses alunos, se forem apropriados por eles.

Todas essas ações de direcionar, acompanhar, guiar, prescrever estão presentes na atividade docente, as quais podem ser percebidas na realização de uma análise do percurso que vai do “trabalho prescrito ao trabalho

realizado”, intervenções contidas no que Clot (2006, 2010) chama de “real da atividade”, ou seja, o que realizamos ou deixamos de realizar por causa dos impedimentos e conflitos presentes em qualquer atividade de trabalho, mas que gostaríamos de ter feito e, muitas vezes, somos amputados em nosso poder de agir. Ações essas que são muito significativas em nosso trabalho, que não são vistas no resultado do “trabalho realizado”, porém estão contidas ou imbuídas no “trabalho real ou no real da atividade”, determinando o resultado do trabalho realizado, segundo Clot. (2006)

3.3 Terceira etapa da transposição

Nessa etapa, o professor tem como objetivo verificar se realmente os alunos conseguiram compreender o conteúdo programático ensinado. Ela tem como objetivo verificar a compreensão leitora dos alunos e qual instrumento deve ser usado para facilitar ou propiciar essa compreensão. Segundo o professor:

Entrevista: Turno (41) Professor	[...] o <i>terceiro passo</i> foi verificar a compreensão deles diante dessa leitura e que instrumento eles devem utilizar para facilitar a: compreensão nesse processo leitor [...].
--	---

A seguir, nesse mesmo conteúdo temático, em um discurso interativo, a pesquisadora pergunta ao professor qual foi o resultado dessa terceira etapa realizada por ele em sala de aula. Ele responde que esse resultado foi extremamente positivo, pois durante esse processo, na “interação com os alunos”, ele também conseguiu aprender novos conceitos que não são de sua área de atuação:

Entrevista: Turno (43) Professor	[...] nas duas turmas... eu tinha duas turmas apenas. O resultado foi extremamente... para mim, foi proveitoso, porque, inclusive eu aprendi conceitos econômicos com eles [...].
--	---

Podemos notar ainda que, ao realizar essa transposição, o professor divide com seus alunos a responsabilidade de dar conta da tarefa, ou seja, de pesquisarem conceitos que não são de sua área de atuação, colocando-os, assim, como atores/

protagonistas que realizaram a ação de pesquisar um conteúdo desconhecido para eles (professor/alunos):

Entrevista: Turno (45) Professor	[. . .] Pois eles pesquisaram os conceitos econômicos, porque eu não sou economista, eu não sei conceitos econômicos. Era um trabalho onde nós descobriríamos juntos esses conceitos econômicos. . . , você está entendendo? [. . .].
--	---

Ao ser questionado pela pesquisadora sobre sua “real preocupação” durante a execução desse processo, o professor responde que sua preocupação e seu objetivo não estavam em transpor os conceitos econômicos que os alunos pesquisaram, e, sim, em transpor os conceitos voltados a sua área de atuação, mas com foco no curso a que pertenciam os estudantes, como uma forma de *intertextualidade*:

Entrevista: Turno (46) Pesquisadora	[. . .] Nessa transposição. . . <i>sua preocupação não era transpor conceitos econômicos?!</i>
(47) Professor	Não!
(48) Pesquisadora	Seria. . . ?
(49) Professor	Não. <i>Era transpor conceitos ligados à análise textual discursiva.</i>
(50) Pesquisadora	Da qual você tem DOMÍNIO!
(51) Professor	Da qual eu tenho domínio! <i>Esse é o meu objetivo, fazer a transposição do processo de análise textual discursiva. Entendeu? Como eles são de uma área específica, nós buscamos para ter sentido a análise textual discursiva, esses conceitos que eu disse para você!</i>

A seguir, a pesquisadora parte para uma particularidade do processo de transposição didática: saber se o professor realiza esse processo de uma mesma forma, independentemente dos conteúdos a serem ensinados:

Turno (52) Pesquisadora	Interessante! E aí, a partir dessa “sua transposição”, como foram, assim, seus trabalhos? É o mesmo processo que você utiliza para qualquer outro conteúdo?
Turno (53) Professor	Não, não! Para um conteúdo específico! Para estudar especificamente “texto e contexto”.

O professor, como resposta, afirma que o processo varia conforme o conteúdo a ser ensinado, mas esclarece que se deve seguir as prescrições contidas no documento oficial da instituição onde leciona: o planograma¹². Ressalta ainda que alguns conteúdos a serem ensinados estão ultrapassados, mas que devem ser cumpridos. A seguir, faz uma minuciosa descrição de como transpõe certo conteúdo programático previsto no planograma:

Turno (55)
Professor

[. . .] eu *costumo trabalhar outros gêneros* em que predominantemente existam na tipologia textual, por exemplo, quando eu vou trabalhar com a parte da descrição. *O que é predominante na descrição, quais as coisas que são predominantes*, quais os gêneros textuais que são predominantemente descritivos: “*anúncio de emprego, currículo vitae*”. *Eles NÃO são tipos de textos, eles são GÊNEROS de textos. Só que é. . . , o que é. . . só que a sequência textual predominante nesses gêneros textuais são exatamente as descritivas*. Então, por exemplo, a gente *PARTE* para que eles entendam o processo descritivo. . . *parte-se primeiro da concepção do gênero* que é predominante ali dentro. “*O que é um currículo? Qual a função do currículo? Pra que serve? Como ele deve ser elaborado?*”. E aí *eles vão entendendo* que o processo descritivo ocorre predominante dentro desses gêneros exatamente, *para que eles possam utilizá-los de modo eficiente*. Porque, como Bazerman diz: “*os gêneros refletem as nossas práticas sociais diárias*”. Entendeu? As nossas práticas sociais são organizadas por intermédio de âmbitos textuais. Então, *eu parto desse princípio para trabalhar* os outros conteúdos que estão relacionados ao planograma do curso [. . .].

Na análise desse segmento, encontramos duas especificidades da terceira etapa do processo de transposição didática: a contextualização e a intertextualidade, além de se destacar a importância de se ter um plano individual de aula pautado no planograma da instituição. Ressaltando que o objetivo específico dessa terceira etapa, segundo texto do professor, é verificar a compreensão leitora dos alunos e qual instrumento deve ser usado para facilitar essa compreensão.

Como pudemos ver, essas especificidades fazem parte dessa terceira etapa, apresentadas no turno 55, no momento em que o professor realiza uma transposição didática de um conteúdo específico a ser ensinado aos alunos: a tipologia descritiva. Em seu texto, o professor descreve esse processo em que teria que trabalhar com os alunos a tipologia textual descritiva; para isso, parte da distinção entre tipos de textos e gêneros textuais, em que relaciona os gêneros textuais que se utilizam da descrição: anúncio de emprego, curriculum vitae.

Podemos notar que há uma preocupação maior em contextualizar o conteúdo a ser ensinado, verbalizada pelo professor como concepção do gênero. Ele explicita que é algo predominante dentro do gênero em questão, o que para nós pode ser compreendido como uma especificidade a ser trabalhada no processo de transposição didática, ou seja, ao trabalhar/ensinar um conteúdo programático o professor precisa mostrar ao aluno “o que é este conteúdo, qual a sua função, qual a sua utilização e como ele deve ser elaborado” [Turno 55]. Além disso, percebe-se a preocupação em utilizar gêneros que transitam no contexto social a que os alunos pertencem, propiciando, assim, uma intertextualidade. Dessa forma, segundo o professor, os alunos irão compreender qual a real função desse conteúdo e poderão utilizá-lo com mais eficiência.

Ao analisarmos essa terceira etapa, podemos concluir que ela vai além da verificação do que foi ensinado ao aluno e de qual instrumento a ser utilizado para facilitar a compreensão leitora deles. Essa etapa nos mostra que, ao desenvolvermos as ações descritas e realizadas pelo professor como “apresentar a função, a utilização, a elaboração e a importância de um conteúdo programático a ser ensinado”, estamos, na verdade, realizando ao mesmo tempo um processo de contextualização e um processo de intertextualidade - a contextualização envolve o conteúdo a ser ensinado e o contexto social do qual os alunos fazem parte; já a intertextualidade abrange um diálogo com outros conteúdos e gêneros que se associam ao conteúdo a ser ensinado.

É importante ressaltar que a contextualização, segundo o professor, é necessária durante um processo de transposição didática porque ao realiza-la deparamos com vários contextos disciplinares que dialogam entre si e que são de suma importância para que o aluno compreenda de fato o conteúdo a ser ensinado, o qual tem uma base teórica ou científica e ligação com outros conteúdos, como podemos visualizar no texto do professor:

Turno (124) Pesquisadora	[...] Podemos chamar isso de uma CONTEXTUALIZAÇÃO?
Turno (125) Professor	Sim! É uma contextualização, que eu preciso fazer trocas de contextualização para eles compreenderem a importância disso! Eu posso dizer para eles que eles não podem falar ou escrever assim se não houver o processo de contexto. Eles têm que entender o porquê, o como, o quanto, o quando, o antes e o porquê. . . têm que entender todo esse processo. Esse processo é um processo de contextualização! Que eu procuro fazer com eles, entendeu?

Segundo o professor, durante o processo de contextualização, o aluno precisa compreender de fato: “o porquê, o como, o quanto, o quando e o antes” desse processo de contextualização que relaciona esses conteúdos. Para esse professor, a contextualização surge da necessidade dos alunos no momento de aprendizagem, durante o processo de transposição de um conteúdo. E é essa necessidade que o faz rever sua “prática docente diária”, como podemos constatar nos trechos abaixo:

Turno (126) Pesquisadora	[...] E isso você já tem, já no seu planejamento individual ou essa contextualização surge da necessidade?
Turno (127) Professor	Surge da necessidade. A necessidade faz com que eu venha replanejando constantemente a minha prática!
Turno (129) Pesquisadora	E essa contextualização, você percebe que é muito importante e necessária? Ela sempre fez parte da sua prática em sala de sala?

<p>Turno (130) Professor</p>	<p>Sempre fez parte, porque no ensino médio. . . nós tínhamos <i>a liberdade de produzir projetos de intervenção pedagógica interdisciplinar</i>. Então, isso vem exatamente desse contato que eu tive com o ensino médio, dessa experiência, na medida em que se construía <i>um projeto a partir de um determinado eixo temático</i>. Normalmente são institucionais os eixos temáticos. . . A partir de um eixo temático, mesmo institucional, eu sempre procurei desenvolver um trabalho, o meu trabalho docente. O trabalho docente que eu realizo, acho que fica melhor assim! Porque a prática vai se construindo mais na interação com eles do que propriamente comigo mesmo! [. . .] Eu fui <i>aprendendo a olhar as necessidades por intermédio de projetos, era a forma que eles chamavam o “planejamento”</i>. Porque existia planejamento e existiam os projetos, que é outra forma de planejamento, mais direcionado, direcionado para temas mais específicos que eles chamam lá nos parâmetros de temas transversais, certo! [. . .] E assim, foi dentro desse processo que eu fui construindo [. . .].</p>
<p>Turno (131) Pesquisadora</p>	<p>Esse processo de contextualização!</p>
<p>Turno (132) Professor</p>	<p>Esse processo de contextualização.</p>

Enfim, esses processos de contextualização e intertextualidade presentes na terceira etapa da transposição didática, se compreendidos e apropriados pelos alunos, poderão levá-los ao desenvolvimento da competência leitora e à compreensão do conteúdo ensinado.

Considerações finais

O resultado das análises dos textos transcritos do professor (entrevista e aula) nos permitiu detectar como o processo de transposição didática sofre um conjunto de transformações compatíveis e variadas ao se determinar o que será ensinado (*savoir a enseigner*). Nesses textos, o professor expõe, renormaliza e explica o conteúdo a ser ensinado e aprendido pelo aluno. Detectamos também que esse processo de transposição didática envolve outros recursos de transposição variados como a contextualização e a intertextualidade.

Podemos concluir que, durante o processo de transposição didática, mais especificamente em sua primeira etapa, o professor renormaliza seu agir,

buscando um meio ou uma forma de investigação para levantar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Ao realizar essa investigação, denominada por ele como história de leitores dos alunos, o professor busca levantar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o conteúdo a ser ensinado. Embora não apareça verbalizada, nos textos do professor, como a “voz dos alunos”, podemos perceber que ele tenta propiciar uma interação entre eles para melhorar a competência leitora.

É importante ressaltar que esse processo de transposição se completa com o desenvolvimento da segunda e terceira etapas, nas quais desenvolver “estratégias, procedimentos metodológicos, fazer escolhas, utilizar-se de planejamento escolar e plano individual de aula, como, também, verificar a compreensão leitora dos alunos e escolher o instrumento certo”, podem propiciar uma transposição didática eficaz, capaz de levar os estudantes ao ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos de forma didatizada, conhecida como “saber ensinado”, que propicie a eles ensinamento, desenvolvimento de competências leitora e escrita e compreensão de seu contexto social.

Entretanto, é preciso desenvolver reflexões sobre os problemas encontrados no processo de transposição, para que esta se concretize de fato. Para isso, é necessário “pensarmos juntos” em uma ação dialógica em que professor e seu coletivo de trabalho possam encontrar eventuais formas, métodos e meios de alcançar soluções viáveis para possíveis situações que possam surgir durante a prática docente de transposição.

Trata-se de possíveis meios de nos ajudar a exercer nossa profissão com mais eficácia e menos desgastes em relação ao nosso trabalho real em sala de aula.

Notas

- 1 Conforme texto verbalizado pelo professor nos turnos de fala 49 e 51, apresentados na terceira etapa do processo de transposição realizada pelo professor, na seção referente à análise e aos resultados da transposição.
- 2 O termo “ação dialógica” está sendo usado com base no conceito teórico de Pontecorvo; Ajello; Zucchermaglio (2005, p. 71) intitulado *Pensar em conjunto no discurso coletivo: a co-construção do conhecimento*, numa construção social pautada nas perspectivas vygotskiana e bakhtiniana.
- 3 O termo “real da atividade docente” está relacionado ao conceito teórico “real da atividade” defendido por Yves Clot. (2006, 2010)

- 4 “Pensarmos juntos”: uma proposta da autora para contribuir com uma ação dialógica, em uma sessão reflexiva entre professor e seu coletivo de trabalho, para melhorar a interação em sala de aula.
- 5 Tradução: PUC/Rio – Certificação Digital n. 0212105/CA.
- 6 Reprodução da autora a partir do triângulo didático proposto por Chevallard. (1988)
- 7 Tradução de Maria Cristina Bonomi. (ver D'AMORE, 2007)
- 8 Ação linguageira: conceito teórico que trata de ação que implica a linguagem desenvolvida dentro de um contexto geral, envolvendo enunciador, situação material de produção ou enunciação (oral ou escrita), receptor eventual, bem como espaço/tempo e outros parâmetros não hierárquicos. Para maior compreensão, ver Bronckart. (1997)
- 9 Texto: usado como unidade de produção linguageira. (ver Bronckart, 1997)
- 10 Artefatos e instrumentos – estão sendo usados tais como propostos por Rabardel (1995). Para uma maior compreensão, ver Machado e Bronckart (2009).
- 11 Já explicitado no item [10] anterior.
- 12 Refere-se ao Plano de Ensino da Instituição.

Referências

ALMEIDA, G. P. *Transposição Didática: Por Onde Começar?* São Paulo: Cortez, 2011.

BRITO MENEZES, A. P. *Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

BRONCKART, J. -P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, p.101-112, 1997.

_____.; PLAZAOLLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, Genève, n. 97/98, p. 35-58, 1998.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 7, n. 2, p.33-115, 1986.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

_____. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. (2ª éd. Revue et aug.). Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

_____. *Sur l'analyse didactique: deux études sur les notions de contrat et de situation*. Marseille: Irem, 1988. (Irem d'Aix-Marseille, n. 14).

CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Trabalho e Poder de Agir*. (trad) Guilherme João de Freitas Teixeira & Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

D'AMORE, B. *Elementos de didática da Matemática*. Tradução de Maria Cristina Bonomi. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, Scielo-Brazil, n. 102, p. 23-37, 1993.

MACHADO, A. R. La construction d'une séquence didactique pour La production de textes dans Le cadre de La formation continue des enseignants. *Cahiers de l'Education de La FAPSE*, Genebra, v. 91, p. 215-248, 1999.

_____; BRONCKART, J.-P. (Re-) *Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva Metodológica do Grupo ALTER-LAEL*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Posfácio Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____; CRISTOVÃO, V. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. *Linguagem em (Dis) curso UNISUL – Florianópolis - SC*, v. 6, p. 547-573, set./dez. 2006. Edição especial.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Fontes: São Paulo: Artmed, 1999.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RABARDEL, P. *Les hommes et les Technologies*. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

SCHUBAUER-LEONI, M. L. Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations d'enseignement. *En Le contrat Didactique: différentes approches*, Collection Interactions Didactiques, n° 8, Université de Neuchatel, Suisse, 1988.

recebido em 27 abr. 2014 / aprovado em 25 jun. 2014

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, M. D. L. Trabalho docente: a transposição didática, como fazê-la? *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 167-190, jul./dez. 2014.