



## **REFLEXÕES SOBRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DURANTE A PANDEMIA**

Jean Rodrigo Thomaz (jeanrthomaz@gmail.com)  
Carla Beatriz Spohr (carlaspohr@unipampa.edu.br)

### **Eixo temático Experiências e Práticas Pedagógicas**

#### **1. INTRODUÇÃO**

O objetivo do trabalho é relatar sobre a observação advinda da prática do preceptor do Programa Residência Pedagógica (PRP), enquanto professor de ciências da natureza, que acabou por observar a importância de desenvolver um olhar atento para a transposição didática durante os processos de ensino-aprendizagem de estudantes da educação Básica, especialmente em períodos de atividades pedagógicas não presenciais em uma escola pública com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, de 6º a 9º anos. A escolha de refletir sobre tal assunto se deu em decorrência da relevância do assunto, bem como pela constatação de que as atividades pedagógicas não presenciais, propostas aos estudantes da escola, tiveram maior alcance uma vez que estas foram repensadas após a reflexão aqui compartilhada.

Desta maneira, esta escrita relata e reflete sobre a importância da transposição didática para se atingir uma maior participação por parte dos estudantes da Educação Básica, mais especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental. Para além disto, percebeu-se a reflexão sobre a transposição didática, aqui apresentada, foi importante em relação aos esforços para alcançar, de maneira mais significativa, os alunos e suas necessidades intelectuais, respeitando suas particularidades sociais e econômicas.

É importante, neste contexto, apresentar aqui o que se entende por transposição didática, que vai ao encontro da teoria originalmente apresentada por Michel Verret, em 1975. Mais tarde, em 1991, Chevallard retoma o assunto e atribui situações mais específicas à essa teoria, estabelecendo-a como o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas se transforma naquele que está contido nos programas e livros didáticos e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (BROCKINGTON E PIETROCOLA, 2005). Pensando que, em decorrência deste momento singular da educação básica no Brasil e, em especial, no Rio Grande do Sul, proporcionado pela pandemia do novo corona vírus, a sala de aula passou a ser a casa do estudante, e a transposição didática deve ser alcançada levando-se em consideração esta nova e desafiadora particularidade.

Da mesma maneira, torna-se importante compartilhar o entendimento sobre a formação acadêmico-profissional, adotada nesta reflexão em substituição aos termos



“formação inicial” e “formação continuada”, e apresentadas por Diniz-Pereira (2008). O autor utiliza o termo formação acadêmico-profissional, pois entende que o termo formação inicial “carrega consigo a ideia de uma preparação que se inicia a partir da entrada do futuro professor em um programa de formação docente, desconhecendo, dessa maneira, momentos e experiências anteriores importantíssimos nesse processo de formação” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p.265). Ainda, compartilho do entendimento de Diniz-Pereira de que é importante que a Universidade e a Escola compartilhem a responsabilidade de formar os professores iniciantes e experientes.

## **2. CONTEXTO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES**

Esta experiência aconteceu durante o desenvolvimento das atividades do primeiro módulo do PRP, momento também destinado à ambientação dos residentes, espaço-tempo em que era importante que eles conhecessem a escola, a comunidade escolar (sua equipe diretiva, corpos docente e discente, funcionários e colaboradores) e as práticas pedagógicas daquela escola. Houve, neste primeiro momento, um estudo sobre a escola, sua fundação, o porque de estar inserida naquela comunidade em particular, estudo do seu Projeto Político Pedagógico e entrevistas com a equipe diretiva para maiores esclarecimentos sobre a proposta pedagógica da escola, a percepção da escola sobre estudante, sociedade e avaliação. Neste primeiro módulo, foram dedicadas 138 horas de atividades que contemplaram, além dos estudos supracitados, estudos relacionados à práticas pedagógicas e 40 horas dedicadas à regência de classe por parte dos residentes.

Durante o período de regência, muitas reflexões vieram à mente do professor preceptor que, pela primeira vez, ocupou o espaço de professor com mais experiência auxiliando na formação acadêmico-profissional de licenciandos, na tentativa de contribuir com seus processos de formação docente. O preceptor já havia tido a oportunidade de desenvolver atividades de iniciação à docência, em participação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mas enquanto bolsista de iniciação à docência. Esta foi a primeira vez que o preceptor se percebeu no papel de professor formador ou, de acordo com Diniz-Pereira, professor mais experiente.

Desde o início das atividades deste subprojeto do PRP, as atividades vem sendo desenvolvidas de maneira remota, em virtude da Pandemia do Novo Corona Vírus que obrigou as redes de ensino a desenvolver suas atividades de maneira remota, uma vez que o distanciamento social foi obrigatório a fim de diminuir a transmissão do Novo Corona Vírus. Assim, as atividades desenvolvidas pelo preceptor e seus residentes se deram neste momento de distanciamento social e atividades pedagógicas não presenciais.

Das 40 horas destinadas à regência de classe, os residentes ficaram incumbidos de propor e executar atividades pedagógicas não presenciais sobre os objetos do conhecimento característicos do ano letivo com o qual estavam trabalhando, sendo



eles do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de ciências da natureza. Desta maneira, os residentes propuseram atividades pedagógicas não presenciais sob a orientação do professor preceptor, encaminharam para os alunos via plataforma *WhatsApp*, receberam as atividades realizadas pelos alunos, através da mesma plataforma, e deram as devolutivas para os alunos em relação à suas atividades. Esta foi a maneira que a Secretaria Municipal de Educação orientou que as atividades fossem desenvolvidas na escola-campo na qual o preceptor e seus residentes estão inseridos.

Destas muitas reflexões que surgiram a partir do desenvolvimento das atividades do primeiro módulo do PRP, este relato focará apenas em discutir as reflexões advindas do desafio de exercitar a transposição didática em tempos de atividades pedagógicas não presenciais.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Dado este delicado momento social e educacional, alguns desafios próprios do campo conceitual da formação docente se fizeram ainda mais presentes. De acordo com Vergnaud (1982), campo conceitual é um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição. Por sua vez, o domínio deste campo conceitual ocorre através de experiência, maturidade e aprendizagem.

Nesse sentido, um desafio próprio do campo conceitual do fazer docente e da formação acadêmico-profissional de professores é aquele da transposição didática. Enquanto professor preceptor do PRP, auxiliar os residentes a alcançar esse processo no desenvolver das atividades pedagógicas não presenciais, devido à Pandemia do Novo Corona Vírus, foi um grande desafio.

Para este momento delicado da educação, foram propostas outras perspectivas de reflexão para a transposição didática. Neste sentido, a partir de relatos de alunos e da direção da escola e conversas durante o conselho de classe da escola, foi colocado da realidade social dos alunos da escola-campo, momento em que se constou que estes alunos não dispõem, em sua maioria, de local e materiais de apoio adequados para estudo em casa, bem como foi destacado que muitos deles não contam com a ajuda de pessoas maiores de idade alfabetizadas capazes de lhes auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Assim, foi percebido que este era um desafio a ser superado pelo preceptor e residentes. Neste sentido, a maneira de superar o desafio foi propor um momento de reflexão a fim de se pensar de que maneira estes estudantes receberiam as atividades pedagógicas não presenciais, e de que maneira essas atividades seriam apresentadas à eles. A partir deste momento de reflexão e, de certo modo, de leitura da realidade escolar, o preceptor percebeu que três aspectos deveriam ser levados em consideração: a) linguagem objetiva, clara e não complexa; b) atividades diretas, sem muitas etapas e; c) atividades que pudessem ser feitas de maneira completa sem a exigência de material complementar. A seguir fala-se mais detalhadamente do porquê desses aspectos.

Utilizar linguagem objetiva, clara e não complexa faz parte do processo de



transposição didática a partir do momento em que se leva em consideração que a pessoa do professor não está junto ao estudante para prestar esclarecimentos imediatos, sanar dúvidas, utilizar sinônimos e explicar, de maneira mais detalhada, o objeto do conhecimento que o estudante está estudando ou mesmo o enunciado de alguma atividade.

Propor atividades diretas, sem muitas etapas, vai ao encontro do objetivo anterior, de garantir que o estudante consiga, por si só, realizar as atividades sem se perder no caminho da proposta. Atividades mais longas, que relacionam um exercício com o outro, em formatos diferentes (dentro de uma mesma atividade) tendem a fazer com que o estudante se perca com o emaranhado de passos e instruções para realizar a atividade. Veja bem, aqui não se está dizendo que formatos diferentes de atividades não devam ser utilizados, mas, em uma mesma atividade, utilizar formatação simples de exercícios e proposições tem ajudado os estudantes a entregar as atividades de maneira mais completa. A sugestão é que em um outro dia, em outra atividade pedagógica não presencial, explore-se algum outro tipo de formatação de exercícios e enunciados diferenciados.

Por fim, também veio à tona a necessidade de se encaminhar os materiais pedagógicos de apoio junto às atividades. Mais do que pedir para que os estudantes realizem pesquisas em outros meios de comunicação, como a *internet*, livros e revistas, deve-se fornecer esse material junto à proposição da atividade, ou mesmo fornecer todos os dados necessários para que o estudante realize a atividade sem que haja a necessidade dele utilizar materiais extras. Não se sabe a realidade dos estudantes. A partir de relatos de estudantes e familiares para com a equipe diretiva da escola, percebe-se que, muitas vezes, os estudantes não dispõem de acesso ilimitado à internet, o que dificulta que eles realizem pesquisas online, por exemplo. Desta maneira, exercitar este outro olhar sobre a transposição didática é um exercício não só necessário para garantir que os estudantes da Educação Básica tenham continuidade em seus estudos de maneira humanizada, como também proporciona reflexões constantes sobre o fazer pedagógico para os residentes e preceptor do PRP.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da experiência vivida e das reflexões proporcionadas pela mesma, é possível traçar algumas conclusões, como a importância da parceria entre Universidade e Educação Básica e a necessidade de se conhecer a realidade do estudante.

Ficou evidente, então, a importância de movimentos sinérgicos entre a Universidade e a Educação Básica que potencializem a formação acadêmico-profissional de professores em formação, experientes ou iniciantes, proporcionando diferentes vivências sobre a docência na prática, em especial no âmbito do PRP, que promove reflexões contínuas sobre a prática docente.

Da mesma forma, ficou evidente a necessidade de se conhecer a realidade do estudante a fim de proporcionar atividades pedagógicas que sejam significativas e, ao mesmo tempo, passíveis de serem realizadas em sua totalidade.

Ainda, ficou evidente que é de extrema importância que se exercite um olhar humanizado para todas as faces da educação, olhando para os processos de ensino-



aprendizagem com atenção e somando forças para que os estudantes da Educação Básica sintam-se acolhidos e consigam desenvolver-se, social e intelectualmente, da melhor maneira possível. Para tanto, foi observado que se faz necessário atentar-se para os processos de transposição didática principalmente neste contexto de atividades pedagógicas não presenciais, em que as fragilidades das realidades dos estudantes têm se mostrado ainda mais salientadas.

Ainda, a partir deste momento reflexivo, fica o aprendizado para a futura prática profissional, não só dos residentes, como também do professor preceptor, entendendo que este momento de reflexão somente foi possível pela proposta do PRP em refletir sobre a própria prática docente em grupo.

## 5. REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Jose de Pinho. REGRAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA APLICADAS AO LABORATÓRIO DIDÁTICO. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 44-58, jun. 2020.

BROCKINGTON, Guilherme; PIETROCOLA, Maurício. SERÃO AS REGRAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA APLICÁVEIS AOS CONCEITOS DE FÍSICA MODERNA? **Investigações em Ciências**, [s. l.], v. 7, n. 10, p. 387-404, dez. 2005.

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 195-200, 12 jul. 2019.

VERGNAUD, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In Carpenter, T., Moser, J. & Romberg, T. (Eds.). *Addition and subtraction: a cognitive perspective* (pp. 39–59). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.