



TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO PRESCRITO AO REALIZADO E (RE)FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIDACTIC TRANSPOSITION: FROM THE PRESCRIBED TO THE REALIZED AND (RE)TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Alisson dos Santos França

<https://orcid.org/0000-0002-8364-974X>

Universidade Federal de Campina Grande

alissonfranca546@gmail.com

Breno Silva Andrade

<https://orcid.org/0000-0002-6219-5654>

Universidade Federal de Campina Grande

brenosilvaandrade@hotmail.com

Denise Lino de Araújo

Universidade Federal de Campina Grande

<https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

denise.lino@professor.ufcg.edu.br

Resumo: A pesquisa tem como objetivo analisar a transposição didática interna no Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia, focando em práticas de linguagens exitosas. O referencial teórico adotado foi a transposição didática interna, realizada pelo professor em sala de aula. A pesquisa é exploratória, com coleta e análise de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas orais e escritas (via *GoogleMeet* e *WhatsApp*) com professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram diferentes formas de transposição didática interna, adaptadas aos contextos escolares. A pesquisa procurou superar o enfoque excessivo no conteúdo, priorizando o aprendizado. Em contextos em que o distanciamento social dificultava o auxílio docente, a literatura foi utilizada como ferramenta de didatização e conforto. As atividades online buscaram engajar os alunos, abordando questões culturais e sociais para promover a participação discente. Em conclusão, os dados sugerem que, apesar dos desafios impostos pela pandemia, o ensino remoto gerou novas possibilidades pedagógicas que podem ser integradas ao ensino presencial, contribuindo para uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Palavras-chave: Transposição didática. Práticas de linguagem. Educação básica. Pesquisa narrativa.

Abstract: The research aims to analyze the internal didactic transposition in Emergency Remote Education (ERE) during the pandemic, focusing on successful language practices. The theoretical framework adopted was the internal didactic transposition, carried out by the teacher in the classroom. The research is exploratory, with data collection and analysis through semi-structured oral and written interviews (via *GoogleMeet* and *WhatsApp*) with Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School. The results showed different forms of internal didactic transposition, adapted to school contexts. The research sought to overcome the excessive focus on content, prioritizing learning. In contexts where social distancing made it difficult for teachers to assist, literature was used as a teaching and comfort tool. The online activities sought to engage students, addressing cultural and social issues to promote student participation. In conclusion, the data suggest that, despite the challenges imposed by the pandemic, remote education generated new pedagogical possibilities that can be integrated into in-person teaching, contributing to a more inclusive and contextualized education.

Keywords: Didactic transposition. Language practices. Basic education. Narrative research.



Introdução

A pandemia de COVID-19 impôs uma transformação abrupta na educação mundial, forçando a adaptação de métodos tradicionais de ensino e aprendizagem ao formato de ensino remoto emergencial (ERE). Este novo cenário trouxe à tona não apenas os desafios logísticos e tecnológicos, mas também exigiu dos educadores uma reconfiguração pedagógica rápida e eficaz para garantir a continuidade dos processos para garantir a continuidade das atividades escolares.

Nesse contexto, o conceito de transposição didática, originalmente proposto por Chevallard (1991), torna-se central para compreender como os conteúdos curriculares são adaptados pelo professor para atender às necessidades do aluno, especialmente em situações excepcionais como o ensino remoto. A transposição didática interna, processo realizado pelo próprio educador, envolve a transformação do conhecimento prescrito — ou seja, o conteúdo previsto pelo currículo — em práticas de ensino concretas, levando em consideração as condições da sala de aula e as particularidades dos alunos. No entanto, quando essa transposição ocorre em um ambiente de ensino remoto, as dificuldades aumentam, e os docentes precisam repensar suas abordagens didáticas.

Esse estudo se propõe a analisar a transposição didática interna durante o contexto de docência pandêmica, ou seja, no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim sendo, buscamos compreender quais foram os encaminhamentos didáticos realizados em práticas de linguagens consideradas como exitosas. Para tal alcance, seguimos três objetivos específicos, a saber: (1) documentar a avaliação docente relativa a fatores propiciadores de experiências de ensino exitosas; (2) identificar os fatores que influenciaram a atuação docente e (3) relacionar as experiências de êxito ao prescrito pela Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a pesquisa analisou a relação entre as experiências pedagógicas exitosas observadas e as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora forneça diretrizes para a educação brasileira, nem sempre é capaz de abranger as necessidades e desafios emergentes em contextos tão excepcionais.

A partir desse ponto, o estudo documentou a avaliação dos docentes sobre os fatores que facilitaram ou dificultaram a implementação de atividades de ensino eficazes e examinar como o contexto da pandemia e as limitações do distanciamento social afetaram a transposição didática. A literatura também desempenha um papel importante, não apenas como conteúdo didático, mas como um recurso emocional e pedagógico que proporcionou conforto e engajamento para alunos e professores em um momento de extrema incerteza.

Portanto, este estudo não só contribui para a compreensão de como a transposição didática interna se adaptou a um novo cenário educacional, mas também lança luz sobre a importância da (re)formação docente no contexto do ensino remoto, oferecendo uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino durante a pandemia e as lições aprendidas para futuras situações de ensino a distância.

Assim, ao refletir sobre as práticas docentes no contexto do ERE, este estudo pretende contribuir com a compreensão dos desafios e possibilidades envolvidos na reconfiguração do ensino de linguagens em contextos de crise. Ao articular as experiências de sucesso relatadas pelos professores com os pressupostos da transposição didática interna e os referenciais curriculares da BNCC, pretende-se oferecer subsídios para o fortalecimento da formação docente e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades emergentes. A seguir, apresenta-se o referencial teórico que sustenta esta investigação, com foco nas noções de eficácia docente e transposição didática.



1 Currículo e transposição didática: perspectivas teóricas para compreender o ensino “eficaz”

Para compreender os desafios e as estratégias adotadas pelos docentes no contexto do ensino remoto emergencial, é necessário situar a discussão no campo das teorias curriculares e do conceito de transposição didática. Esta seção tem por objetivo apresentar o percurso histórico e conceitual das abordagens sobre a eficácia do ensino, desde as perspectivas tradicionais até as correntes críticas e pós-críticas, destacando como essas concepções influenciam a prática pedagógica em contextos excepcionais. Ao resgatar as contribuições de autores como Comenius (1996 apud Fávero; Tauchen; Schwantes, 2012), Bobbitt (apud Silva, 2005) e Silva (2005), delineia-se um panorama das transformações no entendimento sobre currículo, ensino e o papel do educador, elementos fundamentais para a análise proposta neste estudo.

O debate sobre a “forma” eficaz de ensino não é recente. Já no século XIX, Comenius (1996 apud Fávero; Tauchen; Schwantes, 2012), em sua obra *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, propôs uma reflexão profunda sobre a universalização do ensino. Para ele, a educação deveria ser acessível a todos, utilizando métodos científicos e racionalizados para garantir que o aprendizado fosse eficiente e que todos os alunos tivessem acesso ao conhecimento. Comenius via a educação como um processo organizado, no qual os conteúdos eram distribuídos de forma sistemática e progressiva, adaptados às idades e capacidades dos alunos, para maximizar o aprendizado. Essa perspectiva, de caráter organizacional e universal, se manteve central em muitas teorias educacionais ao longo dos séculos, embora tenha sido moldada de diferentes maneiras conforme as mudanças sociais e culturais (Fávero; Tauchen; Schwantes, 2012).

A discussão sobre a eficácia do ensino continuou a evoluir com o tempo, especialmente no final do século XIX e início do século XX, quando as teorias do currículo começaram a se consolidar como um campo importante nos estudos educacionais (Silva, 2005). Inicialmente, essas teorias seguiram uma abordagem mais tradicional, mas com o tempo, principalmente a partir da década de 1960, as críticas a esses modelos começaram a se intensificar, dando origem às chamadas teorias críticas e pós-críticas. Nesse contexto, um dos primeiros nomes a se destacar, segundo Silva (2005), foi John Franklin Bobbitt, que via a escola sob uma perspectiva mecanicista, quase industrial. Para Bobbitt, o sistema educacional deveria funcionar de forma eficiente e organizada, com um currículo claro e estruturado, adequado para atender às necessidades de uma sociedade em crescente industrialização. Sua visão do currículo como uma ferramenta de racionalização administrativa teve grande influência, mas, ao mesmo tempo, gerou uma série de críticas, principalmente pelo entendimento de que os alunos eram vistos apenas como receptores passivos de conhecimento, sem considerar suas realidades culturais e sociais (Silva, 2005).

Ainda segundo Silva (2005), as críticas a essa visão tradicional começaram a ganhar força, especialmente no contexto das décadas de 1960 e 1970, com o surgimento das teorias críticas do currículo. Influenciadas por perspectivas marxistas e pelas discussões promovidas pela Escola de Frankfurt, essas teorias questionaram as bases do sistema educacional e apontaram a educação como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Para os teóricos críticos, o currículo não deveria ser apenas um conjunto de conteúdos a ser transmitido de forma impessoal, mas sim um campo de disputa, onde as relações de poder e as diferenças sociais precisavam ser explicitadas e discutidas. Em vez de uma educação voltada apenas para a eficiência e a preparação para o mercado de trabalho, como proposto por Bobbitt (apud Silva, 2005), as teorias críticas defendem uma educação que promova a emancipação dos indivíduos, tornando-os mais conscientes das condições sociais que os envolvem.



Ainda segundo Silva (2005) proposta das teorias críticas, portanto, vai além da mera adaptação do currículo. Ela exige uma reflexão profunda sobre as condições sociais e culturais que moldam o processo educativo. As abordagens críticas propõem uma reconfiguração da relação entre o conhecimento e a sociedade, sugerindo que o currículo deve ser um espaço de reflexão crítica, onde o aluno é estimulado a questionar as normas estabelecidas e as condições de produção do saber. Isso implica que o currículo não deve ser um conteúdo neutro, mas sim um campo onde as questões sociais, culturais e políticas estão constantemente em jogo. Nesse sentido, o papel do educador também muda: ele deixa de ser visto como uma figura autoritária e transmissora de conhecimento para se tornar um mediador do aprendizado, alguém que facilita o processo de construção de saberes a partir das experiências dos alunos.

Consoante com o autor referido, com o avanço para as décadas de 1970 e 1980, as teorias pós-críticas ampliaram essa discussão, incorporando novas dimensões do ensino e do currículo. Influenciadas pelo pós-estruturalismo e pelos movimentos multiculturais, essas teorias desafiaram a ideia de um currículo único e universal, propondo uma abordagem que considerasse as diversas realidades culturais, sociais e políticas dos alunos. O currículo pós-crítico, portanto, propõe uma educação mais inclusiva, que leve em conta as múltiplas identidades e as diferenças que existem dentro das salas de aula. Em vez de um currículo homogeneizado, a educação pós-crítica enfatiza a necessidade de um currículo plural, que reconheça e respeite as diversas culturas e histórias dos alunos, permitindo que suas experiências sejam valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, para Silva (2005), o currículo pós-crítico não é visto apenas como uma forma de transmissão de conteúdo, mas como um espaço dinâmico e de luta, onde diferentes perspectivas e saberes entram em confronto. O papel do professor se torna ainda mais crucial, pois ele não é mais um simples transmissor de conhecimento, mas um facilitador do diálogo e da reflexão. O professor, portanto, deve estar atento às diferentes realidades dos alunos e à maneira como essas realidades impactam o processo de aprendizagem, ajudando os estudantes a conectar o conteúdo acadêmico com suas vivências cotidianas.

Além disso, a abordagem pós-crítica também destaca o papel da transposição didática, que é um processo crucial na prática pedagógica. A transposição didática envolve a adaptação do conhecimento acadêmico para a realidade dos alunos, o que se torna especialmente desafiador em contextos de ensino remoto ou de grandes mudanças sociais, como a pandemia. A ideia é que o currículo não deve ser simplesmente transmitido, mas sim transformado e moldado de maneira a fazer sentido para os alunos, respeitando suas experiências e suas culturas. Em um momento de crise, como o vivido com o ensino remoto emergencial, a transposição didática se torna ainda mais complexa, exigindo que os educadores repensem suas práticas pedagógicas e busquem novas formas de engajamento e de aprendizagem.

Portanto, ao considerar as diferentes teorias do currículo — das mais tradicionais às críticas e pós-críticas —, é possível perceber que o entendimento de currículo não é estático, mas sim um campo em constante transformação. O currículo deve ser visto como um espaço de disputa e de construção social, onde o conhecimento é continuamente negociado e reconstruído a partir das experiências dos educadores e dos alunos. A transposição didática, nesse sentido, é uma ferramenta essencial para garantir que o currículo seja relevante, significativo e conectado com a realidade dos alunos, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva e emancipadora.

Diante das distintas abordagens curriculares exploradas — das tradicionais às críticas e pós-críticas —, evidencia-se que o currículo é um constructo dinâmico e profundamente atravessado por questões sociais, culturais e políticas. Nesse cenário, a transposição didática emerge como um instrumento crucial para a mediação entre o conhecimento formal e a realidade dos alunos, especialmente em contextos disruptivos como o ensino remoto emergencial. A fundamentação teórica aqui apresentada oferece, portanto, o arcabouço



necessário para interpretar as práticas docentes analisadas nesta pesquisa. A seguir, detalha-se a metodologia adotada, com ênfase em seu caráter qualitativo e interpretativo, essencial para apreender a complexidade das experiências docentes no contexto pandêmico.

2 Entre vozes e experiências: percurso metodológico de uma pesquisa narrativa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, com o objetivo de compreender os fenômenos educacionais a partir das narrativas de docentes. Assim, analisou-se as experiências dos professores de língua portuguesa durante o ensino remoto emergencial, enfatizando os fatores que contribuíram para o sucesso de suas práticas.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, que visa proporcionar maior familiaridade com o tema e identificar aspectos pouco estudados (Gil, 2002). A pesquisa se baseia na análise de experiências bem-sucedidas em práticas de linguagem durante o ensino remoto e que foram relatadas durante as entrevistas com os professores, com foco na educação básica (2020-2021).

A pesquisa narrativa foi escolhida como metodologia para a geração dos dados devido à sua capacidade de expressar experiências subjetivas e reflexivas, sendo uma forma eficaz de compreender as vivências dos docentes. Segundo Melo e Flores (2020), a perspectiva de pesquisa narrativa, o papel do pesquisador é interativo e construído com os participantes, respeitando suas vozes e subjetividades. Ao adotar esse método, buscamos um processo de reflexão conjunta, que não apenas interpreta, mas também aprende com as histórias dos professores (Melo; Flores, 2020).

A metodologia narrativa nos permite explorar as experiências de ensino de maneira profunda e pessoal, reconhecendo a complexidade das situações vividas pelos docentes e suas práticas pedagógicas no contexto do ERE. A pesquisa considera o paradigma indiciário de Ginzburg, que valoriza os detalhes, silêncios e entrelinhas das narrativas, como elementos essenciais para a construção do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa narrativa se configura como um processo contínuo de formação, tanto para os pesquisadores quanto para os docentes envolvidos, proporcionando um diálogo horizontal e reflexivo.

Os professores colaboradores foram contatados e aceitaram colaborar novamente com a pesquisa, reconhecendo experiências exitosas no âmbito da sua atuação docente. Lembramos que esta pesquisa se vincula a uma mais ampla, coordenado pela orientadora Denise Lino de Araújo¹, aprovado pelo comitê de ética através do parecer: 6.103.030. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética, conforme parecer 6.103.030, não apenas para a documentação das experiências, mas também reflexão sobre os processos formativos e pedagógicos que influenciaram o sucesso no ensino remoto e no retorno às aulas presenciais.

Assim sendo, utilizaremos codinomes para referirmo-nos aos docentes. Abaixo encontra-se a tabela referente às informações de perfil dos colaboradores:

¹ Denise Lino de Araújo. Doutora em Educação, Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB, e-mail: denise.lino@professor.ufcg.edu.br



PROFESSORES	NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS COLABORADORES	ANOS DE ATUAÇÃO	VÍNCULO	ÁREA	SÉRIE
CITRINO	MESTRADO	12	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	8º e 9º ano
SAFIRA	MESTRADO	5	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	1º e 2º ano
TOPÁZIO	MESTRADO	14	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	2º ano
RUBI	ESPECIALIZAÇÃO	10	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	3º ano
ESMERALDA	MESTRADO	10	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	1º ano

Fonte: Os autores (2024)

A geração de dados nesta pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas orais e escritas e envolve trazer à tona as experiências de ensino com práticas de linguagem consideradas exitosas pelos professores de língua portuguesa. Nessas entrevistas, os professores escolheram entre a elaboração de narrativas escritas, por exemplo, em mensagens de *WhatsApp*, ou de forma oral por meio de áudios ou *GoogleMeet*. Os dados serão gerados por meio das narrativas produzidas nas entrevistas semiestruturadas dos mesmos professores que participaram de um projeto anterior (PIBIC 2022-2023), garantindo continuidade e profundidade na análise. Ressaltamos que as gravações das entrevistas orais foram autorizadas por cada docente entrevistado, bem como as devidas transcrições de suas falas. Ademais, a autorização de uso das informações dos docentes também foi autorizada pelos professores que optaram pela realização da entrevista escrita por meio do *Google Forms* ou mensagens no *WhatsApp*.

Com a metodologia e os procedimentos de geração de dados definidos, passamos agora à apresentação e análise das narrativas. A seguir, exploraremos as experiências compartilhadas pelos professores, identificando os fatores que contribuíram para o sucesso das práticas de linguagem no contexto do ensino remoto. A análise busca não apenas evidenciar os pontos de êxito, mas também refletir sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas, oferecendo uma visão aprofundada sobre o processo de transposição didática e as dinâmicas pedagógicas em jogo.

3 Análise dos dados

A presente seção tem por objetivo apresentar e discutir os dados empíricos coletados no decorrer desta pesquisa, com foco nas experiências docentes relacionadas à transposição didática interna durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A análise foi organizada em duas subseções principais — “Do prescrito ao realizado” e “Transposição didática interna e (re)formação docente” —, de modo a permitir uma leitura interpretativa e



contextualizada dos relatos, considerando as diferentes realidades escolares enfrentadas pelos professores. Valendo-se da abordagem narrativa, os excertos selecionados são analisados à luz dos referenciais teóricos discutidos anteriormente, com o intuito de evidenciar como os docentes reinterpretaram o currículo prescrito à medida que buscavam atender, de maneira sensível e adaptativa, às demandas concretas de seus alunos em um cenário de crise. A diversidade de estratégias didáticas adotadas, bem como as tensões entre normatizações curriculares e condições reais de ensino, emergem como aspectos centrais desta etapa da investigação.

3.1 Do prescrito ao realizado

É importante destacar que o ano de 2020 estava planejado, no âmbito da educação básica em todo o Brasil, como o ano da implementação da BNCC em todas as escolas, visto que o documento final havia sido aprovado em 2018 e o ano 2019 havia sido entendido como um ano de formação dos docentes. Quando as aulas foram suspensas em todo o país, e em especial na Paraíba, em março daquele ano, essa era a pauta dominante.

O novo cenário trouxe alterações na transposição didática interna. Sem que os documentos que parametrizaram o ERE trouxessem à tona um currículo específico para o momento, o que se viu foram sugestões adaptativas, a exemplo de Lino de Araújo et al. (2020), e as muitas adaptações na transposição didática interna, conforme nossos dados revelam a seguir.

O relato do Professor Citrino², abaixo, descreve o que aconteceu no âmbito da sua unidade escolar, que de certa forma espelhava o que acontecia no município onde ele atuava. Pensamos que tal relato pode indicar o que também ocorreu em outros lugares, embora não tenha sido descrito com tanta veemência por parte dos demais docentes.

Excerto 1:

Em determinado momento, a gente se deu conta mesmo disso, a própria coordenação, o próprio sistema de ensino era bem franco: a gente não está ensinando, a gente está, no máximo, acolhendo. A gente tá tornando esse processo aqui menos traumático, é isso que a gente tá fazendo. Então, vamos trabalhar isso nos textos, vamos incentivar, vamos motivar, vamos de alguma forma tentar acolher.

Citrino

Como observado no excerto 1, o processo de transposição didática interna vai ao encontro de uma redefinição de conteúdos e possibilidades didáticas. No caso em pauta, a escola enquanto espaço de acolhimento dá relevo à sua função social e humanizadora, deslocando o foco do pragmatismo do conteúdo.

No que se refere a transposição didática interna na realidade escolar de Citrino, parte do conteúdo prescrito teve seu enfoque desviado em decorrência do que poderia ser o fomento de uma sensação incapacitante em alunos que não teriam o auxílio do professor em devolutivas de atividades e na resolução de suas dúvidas.

O relato do Professor Citrino destaca o trabalho em equipe dos professores, em especial os de português, para a elaboração de atividades que superassem o objetivo meramente conteudista para adentrar a esfera do apoio ao discente através da literatura, como revela o excerto abaixo:

² Pseudônimo criado para preservar o sigilo da identidade do docente.



Excerto 2:

Acho que a seleção dos textos, claro todos nós que tínhamos consciência do que estávamos passando, buscamos selecionar, nós professores de português, em reunião, textos motivadores, textos que, de certa forma, buscavam dar para esse aluno um suporte ainda que sem nossa presença, mas um suporte literário. Nós que acreditamos muito, eu que acredito muito e os colegas também no poder da literatura, o poder humanizador da literatura e ::: O que eu pude perceber nessas respostas dos alunos era que essa ::: Esse trabalho com a literatura tão precário, tão superficial, mas ainda assim, teve uma... Um resultado satisfatório em relação a eles, muitos deles se sentiram identificados com os textos, muitos deles sentiram que aqueles textos éh ::: Enfim... Eles diziam alguma coisa. Ajudavam a superar aquele momento, momento, obviamente, de isolamento total pela própria questão da pandemia [...]

Citrino

Segundo o professor, no excerto 2, a literatura e a seleção de textos, considerando a ausência do auxílio do docente quanto às dúvidas e correções das atividades, foi vista como um suporte para o enfrentamento do momento de isolamento social. Para o docente, a literatura se revelou como mais do que o aprendizado por gêneros literários e a sua didatização para a sala de aula e, sim, como uma forma de conforto. Tal movimento relatado pelo docente se mostra coerente com a função social da escola apontada por Maia (2009), que percebe a realidade escolar como uma “microssociedade”, sendo os alunos integrantes desse corpo social e, portanto, em constante exercício da sua condição de cidadãos, percebendo problemáticas presentes na realidade do mundo em que vivem e pensando soluções e atitudes em conjunto.

Nesse sentido, à luz de Maia (2009), o foco na função social da escola como espaço de acolhida, ainda que virtual e via materiais impressos que chegavam à casa dos alunos através de mensageiros deu lugar à centralidade do eixo leitura e ao deslocamento do eixo Análise Linguística, como visto no próximo excerto.

Excerto 3:

Análise linguística não é tão simples assim para você mandar um papel e o aluno aprender.

Citrino

Observamos, assim, que, em uma realidade de vulnerabilidade social, um dos eixos da BNCC foi suprimido, posto que, naquela circunstância, era o que poderia ser feito. Prevaleceu o bom senso entre cumprir uma prescrição externa e valorizar as condições objetivas da sala de aula remota. No cenário de Citrino, por exemplo, a oralidade sequer foi trabalhada, pois sua realização não era possível, sendo, portanto, priorizadas a leitura e a escrita. Observa-se no excerto:

Excerto 4:

Mas... O que que a gente... Éh ::: Procurou ::: Priorizar, claro, só leitura e escrita. Oralidade nem pensar, não tinha como. Foi basicamente isso aí que a gente trabalhou.”

Citrino

Essa declaração de Citrino ratifica o que foi exposto sobre as práticas relativas à oralidade na seção precedente. A realidade descrita por esse Professor evoca um cenário mais parecido de ensino à distância por correspondência no qual não podemos aludir à realização de TDI, vejamos:

Excerto 5:



O que acontece é que, de turmas com 40 alunos, nós estávamos tendo cinco, seis, dez, no máximo, de alunos em sala de aula. No máximo 10, nunca passou de 10 o número de alunos, né? Nas aulas on-lines, na sala de aula remota. A grande maioria dos alunos respondia a atividades que eram mandadas bimestralmente para eles, né? A prefeitura fazia essa distribuição nas comunidades rurais e tal.

Citrino

No excerto acima, Citrino ressalta o cenário socioeconômico no qual a escola/município estava inserida/o, que levou a escola a escolha dos portfólios com textos para leitura como melhor opção para chegar aos alunos. Vejamos que havia o distanciamento temporal de um bimestre entre enviar as atividades e as respostas serem recolhidas e entregues aos professores que não tinham como dar feedbacks, posto este demorariam mais uma vez outro bimestre. Assim, a urgência em atender aos alunos levava-os a nova temáticas, novos textos etc. Ou seja, um processo de TDI de mão única e sem diálogo como réplica. Fica claro nos excertos acima que a demanda do local era maior para o ensino à distância em condições emergenciais do que o ERE.

Todavia, os dados sinalizam que os cenários reais nos quais os professores atuavam são singulares e apontam para uma diversidade de ações, conforme revela-se a seguir:

Excerto 6:

[...] a cobrança excessiva para a elaboração de programas semanais, visivelmente, sem muita função pedagógica, parecendo mais uma forma de manter o professor ocupado, já que, aparentemente, estávamos em casa “sem fazer nada”. Diria que essa última experiência foi uma das mais negativas, tendo em vista a pressão para o preenchimento semanal de tabelas, num período de adaptação do professor às estratégias para o ensino remoto, sem um feedback da real função da solicitação desses programas. Confesso que me senti um tanto sufocada e sem autonomia para realizar meu trabalho, conforme as minhas convicções.

Ametista

O excerto acima sinaliza a manutenção da etapa de planejamento como prévia à ministração da aula, quando a TDI de fato ocorre, porém, sem função pedagógica clara, pois, havia a cobrança excessiva para a elaboração de programas semanais e que aparenta não possuir uma função pedagógica explícita. Nesse sentido, Ametista sinaliza sua desconfiança sobre a situação de cobrança aparentar ser uma forma da gestão manter os professores ocupados, visto que, nas palavras da própria entrevistada: “[...] aparentemente, estávamos em casa ‘sem fazer nada’”. O relato de Ametista sinaliza que a TDI estava acontecendo, mas num contexto de adaptação do professor às estratégias do ensino remoto, que pode ser adjetivado com base em suas palavras como um contexto autodidata, posto que não havia feedback dos programas.

O relato a seguir traz mais um contexto particular no que diz respeito à TDI:

Excerto 7:

Os estudantes escolheram o filme ou a série de sua preferência, fizeram um breve resumo, alguns relataram no momento da aula on-line e outros apresentaram em vídeo via Meet e WhatsApp. Produziram de forma escrita, uma introdução de redação fazendo uso do repertório criado por eles e informaram em quais temas poderiam usar.

Rubi

É fato que, na busca por engajamento, os professores buscavam métodos e percursos cada vez mais dinâmicos e envolventes para a realidade dos alunos. O uso do cinema e da televisão com todos os gêneros próprios desses dois meios não é novidade na educação básica.



O acréscimo das séries veiculadas pelas plataformas de *streaming* é uma decorrência natural do acesso a esses bens culturais, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

No contexto em pauta, esse uso parece ter se tornado significativo ante a condição de ensino remoto emergencial. O excerto 7 traz um exemplo do uso de material cinematográfico como fonte de estudo. O uso de filmes e séries que ampliassem as perspectivas dos alunos e seus repertórios argumentativos acerca de diferentes temáticas foi um ponto chave na metodologia de ensino de produções textuais, segundo a narrativa do Professor. Como apontado, trata-se de um momento cujos conhecimentos dos educandos são valorizados e mobilizados para criar uma aproximação entre o conhecimento escolar e a realidade à vivência deles.

Esse relato parece ser tão singular e significativo para o conjunto dos dados quanto o do Professor Citrino, acima apresentado em vários excertos. Se por um lado há contextos específicos solicitavam que o ERE se realizasse através de portfólios, por outro, há contextos nos quais os alunos tinham acesso não apenas à internet, mas a bens culturais que são disponibilizados através da rede mundial de computadores como a produção áudio visual. Esses dois indícios nos levam a pensar na sensibilidade dos docentes para ajustar as prescrições curriculares às possibilidades que se apresentaram em cada (re)configuração escolar.

3.2 Transposição didática interna e (re)formação docente

A transposição didática interna (doravante TDI) no contexto pandêmico foi afetada pelas possibilidades de didatização. No cenário relatado por Citrino, que é o mais singular das narrativas coligidas, as possibilidades restringiram-se ao que foi possível ser realizado via portfólios remetidos para os alunos. Em outros cenários, a TDI foi a afetada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs), seja pelo que potencializaram, seja pelos desafios de usabilidade reportados pelos docentes.

Os dados revelam que à medida que os professores ensinavam aprendiam a trabalhar com as tecnologias em sala de aula, conforme observamos nos relatos:

Excerto 8:

[...] na minha visão (o que foi) mais marcante é a questão dessa... dessa tecnologia... da gente de uma hora para outra aprender a dar aula ... [...] nós estávamos ali enquanto docentes, mas estávamos ao mesmo tempo aprendendo... éh... a como manusear tudo isso e estávamos afetados psicologicamente pela pandemia... então foi muito marcante isso [...]

Safira

Observemos que o excerto revela os múltiplos papéis docentes durante as situações de TDI. Ao mesmo tempo o professor era o profissional, era também o aprendiz de novas formas de exercer o seu ofício e ao mesmo um ser humano afetado pela pandemia no seu contexto físico – de distanciamento social – e no emocional - sobrecarga psicológica.

Esse cenário não se distânciava do já descrito por Perrenoud (2001) sobre agir na urgência de decidir na incerteza. De modo geral, essa ideia significa fazer opções, definir prioridades em um cenário no qual a consulta aos pares para uma decisão coletiva não se mostra viável. O resultado é basicamente sentir-se confortável como o que se tem para o momento.

Os dados também apresentaram as possibilidades de adaptação às aulas on-line e uso de aplicativos de conversas no celular, a exemplo do whatsapp, para a facilitação do contato entre professor e alunos, à guisa de uma instância de TDI, conforme relato a seguir:

Excerto 9:

[...] toda semana a gente mandava redações... o estado mandava para gente os temas... ahn... mandava para gente os textos motivadores e tudo mais... e a gente trabalhava durante a semana com esses alunos... então nós fazíamos rodas de conversas... nós dívamos assistências individuais a esses alunos através da conversa mesmo do whatsapp... através dos grupos das turmas... por meio do whatsapp também... então::: essas práticas foram trabalhadas dessa forma... reutilizando todas as ferramentas possíveis e::: ajudando os alunos nesse processo de escrita e reescrita dos textos...

Safira

Como observado no excerto 9, o contexto de (re)formação docente avançou para a (re)significação do WhatsApp de aplicativo de conversa para aplicativo com finalidade pedagógica, numa tentativa de suprir o que se faria na interação presencial, quando o professor de dirige a um aluno específico ou atende a um particularmente. Essa opção não exclui os “grupos das turmas” conforme relatado por docentes em vários outros contextos. Como dito por Safira, por conta da familiaridade prévia com certos apps, algumas ferramentas foram reutilizadas para fins pedagógicos, já que muitos docentes ainda se adaptavam ao “novo” universo de aplicativos pedagógicos.

O compartilhamento e a troca de interações entre os professores também foi um quesito observado nos relatos. O trabalho de alguns docentes repercutiu na percepção de seus colegas que ora pediam orientações a esses que mais rápida ou facilmente se adaptavam ao novo contexto de ensino, ora pediam contribuições em suas aulas para um melhor engajamento e aprendizado dos alunos. Podemos observar tal fato em relatos como:

Excerto 10:

Recordo da atuação de um professor de Matemática que utilizou plataformas de jogos. Esse professor tinha uma habilidade mínima com tecnologias, porém buscou novos instrumentos.

Esmeralda

Excerto 11:

As aulas de música do meu esposo. Ele montava um set de instrumentos e tentava ao máximo aproximar as crianças através da rede. Eles cantavam, riam e se divertiam mesmo em meio ao caos que estávamos vivendo.

Turmalina

Como é descrito no excerto 10, Esmeralda percebeu o uso de plataformas de jogos diversos por parte do professor de Matemática que inicialmente não tinha habilidade com as tecnologias. Adicionalmente, Turmalina verificou nas aulas de música do seu esposo que a ambientação e a aproximação do virtual com o real, bem como o fomento de momentos de descontração estimulavam a participação e boa relação do professor com seus alunos.

A colaboração de toda uma equipe escolar e as boas estratégias para a elaboração de atividades, segundo Ametista, levaram ao recebimento de prêmios por parte dos vários professores, a exemplo da premiação “Prêmio Mestres da Educação”, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB). Vejamos que a docente se refere à experiência coletiva como sendo exitosa, reconhecida pelos vários professores premiados.

As análises empreendidas nesta seção evidenciaram a complexidade dos processos de transposição didática interna vivenciados por docentes em contextos heterogêneos durante o Ensino Remoto Emergencial. Os relatos analisados revelaram que, diante das restrições tecnológicas, sociais e emocionais impostas pela pandemia, os professores mobilizaram uma diversidade de estratégias pedagógicas, que oscilaram entre práticas de acolhimento,



reformulações curriculares e apropriações criativas de recursos digitais. A sensibilidade dos docentes em reconhecer as condições reais de seus alunos e em adaptar o currículo prescrito de forma humanizada reafirma a importância da prática docente como um espaço de mediação crítica. Tais evidências nos conduzem, portanto, às considerações finais, nas quais retomaremos os objetivos da pesquisa, discutiremos suas implicações teóricas e práticas e apontaremos possíveis desdobramentos para futuras investigações e políticas de formação docente em tempos de crise.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a transposição didática interna no Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia, focando em práticas de linguagens exitosas. Para tal alcance, seguimos três objetivos específicos, a saber: (1) documentar a avaliação docente relativa a fatores propiciadores de experiências de ensino exitosas; (2) identificar os fatores que influenciaram a atuação docente e (3) relacionar as experiências de êxito ao prescrito pela Base Nacional Comum Curricular. A abordagem qualitativa e exploratória permitiu uma análise profunda das narrativas dos professores, proporcionando uma visão detalhada das estratégias adotadas, dos desafios enfrentados e das adaptações necessárias para manter a qualidade do ensino em contextos tão distintos e desafiadores. Ao valorizar as histórias individuais, foi possível não apenas registrar as experiências vividas, mas também refletir sobre os processos de transposição didática, evidenciando como os docentes lidaram com as exigências curriculares e os contextos de aprendizagem em constante mudança.

A pesquisa narrativa, ao proporcionar um espaço para a expressão subjetiva dos professores, demonstrou-se uma ferramenta poderosa para a construção de conhecimentos no campo da educação. Ela permitiu que os participantes compartilhassem suas reflexões sobre o papel do ensino na formação de seus alunos, além de destacar a importância do diálogo contínuo entre teoria e prática. As narrativas revelaram a flexibilidade e a resiliência dos educadores, que, mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia, buscaram estratégias inovadoras para engajar seus alunos e promover um aprendizado significativo.

Além disso, os dados obtidos reforçam a importância de uma educação que se adapta às necessidades dos alunos, que é sensível aos contextos sociais e culturais e que valoriza a autonomia dos educadores na construção do conhecimento. As práticas bem-sucedidas identificadas evidenciam que o ensino, para ser eficaz, precisa ser flexível, criativo e, sobretudo, centrado nas experiências e realidades dos estudantes. A pesquisa também apontou a necessidade de um olhar atento às condições de trabalho dos professores, uma vez que o sucesso de suas práticas depende, em grande medida, do suporte pedagógico e emocional oferecido.

Por fim, ao refletirmos sobre os resultados desta investigação, é possível concluir que, embora o cenário educacional tenha sido profundamente alterado pela pandemia, ele também abriu novas possibilidades para a prática pedagógica. O retorno ao ensino presencial representa uma oportunidade de integração das experiências adquiridas durante o ensino remoto, permitindo que os docentes tragam consigo valiosos aprendizados e práticas inovadoras. A pesquisa, portanto, não só contribui para o entendimento das experiências de sucesso no ensino remoto, mas também oferece subsídios para o aprimoramento contínuo da formação docente e para a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada.



Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.
- FÁVERO, A. A.; TAUCHEN, G.; SCHWANTES, L. Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. **Roteiro**, v. 37, p. 325-342, 2012.
- FRANÇA, A.S.; ANDRADE, B. S.; ARAÚJO, D. L. **Da prescrição à ação docente**: currículos e práticas de linguagem na educação remota. Relatório Final do Projeto de Pesquisa (ANO II), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MAIA, C. M. Escola e professor: função social. In: MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F.; URBAN, A. C. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.
- MELO, A. de; FLORES, J. I. R. **Pesquisa narrativa**: teoria, práticas e transformação. Appris, 2020.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza. São Paulo: Editora Penso, 2001.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.