

ORGANIZAR, INFORMAR, EXPLICAR E SUGERIR: AÇÕES DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO MÓDULO TV/VÍDEO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO¹

Patricio de Albuquerque Vieira - UEPB
patricioavieira@hotmail.com

“Parece evidente que os programas de ensino, sejam tradicionais ou renovadores, inspiram-se apenas muito parcialmente em saberes do campo científico, e que foram mesmo elaborados numa relação de distância e até de desconfiança em relação a essas elaborações savantes. Outros mecanismos de empréstimo parecem orientados por uma certa visão de práticas sociais para realizar com adultos experientes e por uma representação de capacidades práticas que se deseja desenvolver com os alunos.” (Bronckart & Giger, 1998)

Introdução

Em qualquer prática de ensino, seja ela presencial ou a distância, faz-se necessário o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, fato que é denominado na literatura de *transposição didática* (doravante TD). A transposição, portanto, designa as transformações que sofre um dado conhecimento na exposição didática.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir sobre a transposição didática no módulo básico TV/Vídeo do programa de formação continuada Mídias na Educação² (ME). Este trabalho está dividido em quatro partes, sendo esta introdução a primeira delas. A fundamentação teórica sobre TD constitui a segunda, a terceira descreve as ações de TD que o ME usa para transmitir o conhecimento ao aluno e apresenta os recursos midiáticos mobilizados pelo ME no processo de TD na exposição dos textos teóricos do módulo em questão e a quarta é destinada às considerações finais.

1. Transposição didática: da origem à conceituação

Os conhecimentos produzidos e compilados pelo homem são repassados às gerações por meio da escola. Esta assume, desde muito tempo, o papel de instância transmissora do conhecimento científico, o qual vem se constituindo como um patrimônio da sociedade. Tal conhecimento sofre transformações e adequações inevitáveis para que seja de fato transmitido pelos docentes e apreendidos pelos alunos.

¹ Este artigo é uma versão simplificada da dissertação de mestrado *Transposição didática nos módulos TV/Vídeo e Rádio do programa de formação continuada Mídias na Educação*, elaborada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Lino de Araújo.

² Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

Apresentados e organizados sistematicamente como conteúdos escolares, o conhecimento científico tido como assentado, i.e., validado, é filtrado didaticamente visando sua passagem para conhecimento escolar. Desse modo, o conhecimento a ser ensinado na esfera escolar é um saber didaticamente reformulado para a atividade educativa (cf. DOMINGUINI, 2008).

Ao repassar o conhecimento científico aos alunos em forma de conhecimento escolar, o professor, conscientemente ou não, faz um trabalho de **transposição didática**. Primeiramente, este termo foi introduzido, durante o movimento de reconceituação da didática, pelo sociólogo Michel Verret em 1975, em sua obra *Le temps des études*, na qual faz uma abordagem sociológica acerca da distribuição do tempo nas atividades escolares. Para o autor, todo conhecimento sofre alterações na exposição didática:

Toda prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino. Esta transformação implica que a divisão do trabalho autonomizou o processo de transmissão de saber do processo de sua realização e constituiu para cada prática uma prática distinta de aprendizagem, [...] nesse trabalho de desligamento e de transposição, uma distância se institui necessariamente da prática de ensino à prática em que ocorre o ensino, da prática de transmissão à prática de criação, da “arte de ensinar” à “arte de criar” e mesmo à “arte de expor”. (VERRET, 1975, p. 140, apud BRONCKART & GIGER, 1998, p. 35). (Tradução nossa)

Para Verret (apud Bronckart & Giger, op. cit.), as sociedades contemporâneas são marcadas por práticas relacionadas a objetos diferentes. É exatamente por meio destas práticas que os *conhecimentos específicos* são criados e mobilizados em dois processos distintos de exploração do saber: 1. as *práticas de invenção/criação do saber* e todas aquelas de sua *realização na ação*, e 2. as *práticas de transmissão do saber*, momento em que ocorre a exposição científica ou de exposição didática. Ainda que a transposição não tenha sido o foco principal do trabalho de Verret, conforme Bronckart & Giger (1998), foram os fundamentos propostos por ele que atualmente tornaram disponíveis os conhecimentos acerca da transposição didática.

Mais a frente, precisamente em 1991, Yves Chevallard, em sua obra *La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado*, faz uma rediscussão e aprimoramento do conceito de transposição didática ao salientar as modificações pelas quais se submete o saber científico para chegar a condição de saber escolar, modificações estas que devem ser compreendidas pelos profissionais que trabalham

com as disciplinas escolares. Embora o conceito de TD não tenha sido exposto na literatura por Chevallard, foram os seus trabalhos no campo do ensino da matemática que

evidenciaram a presença marcante da TD em outras disciplinas, como a História, a Geografia, a Sociologia, a Filosofia, etc. Logo não há como compreender os debates didáticos, ao menos parcialmente, sem o conhecimento das características básicas da teoria desse autor, seja qual for a disciplina. Vemos assim que Verret foi o fundador da problemática da TD, enquanto os estudos Chevallard fundaram o campo da didática como disciplina científica.

Chevallard (1991, p. 39) explicita que

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O “trabalho”, que de um objeto de saber a ensinar faz de um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (Tradução nossa)

Dessa definição podemos depreender que a TD é a ação de construir os objetos de ensino, isto é, fazer a transferência de um saber criado na esfera científica para ser objeto de ensino na esfera escolar, passando assim para a condição de saber a ensinar, passando por diversas “instancias” até ser apresentado ao aluno (PERRENOUD, 2002, p. 74). Nesse sentido, a TD caracteriza-se como o trabalho que transforma um objeto de saber a ser ensinado em objeto de ensino. Segundo Albuquerque (2006, p.83), a TD “remete ao processo por que passa um conhecimento ao ser didatizado, mais conhecido como sendo o percurso do saber acadêmico/científico ao saber ensinado”. Desse modo, saber e TD estão intrinsecamente relacionados, haja vista que ao falar de transposição, inevitavelmente se refere a um saber que sofre modificações para se adaptar a um contexto que não é o seu de origem. De acordo com Chevallard (1991, p. 17),

Para que o ensino de um determinado elemento de saber seja meramente possível, esse elemento deverá haver sofrido certas alterações, que o tornam apto para ser ensinado. O saber, tal como é ensinado, é necessariamente distinto do saber inicialmente designado como o que deve ser ensinado.

Para o autor, o saber científico precisa ser didaticamente transposto, sobretudo devido à linguagem técnica com a qual é escrito, que dificulta a sua aprendizagem, surgindo, assim, a necessidade de adequá-la à linguagem escolar, estabelecendo “laços” ou “pontes” entre o saber científico e o saber a ser ensinado na escola, conforme estudou na matemática.

Reconhecendo as transformações por que passam os conhecimentos para serem objetos de ensino, Machado (2009, p. 95) explicita que

A transposição didática é por nós compreendida como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos

invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Sem dúvida, o conhecimento deve passar por uma transformação antes de chegar ao ambiente ensino, haja vista que a ciência descreve e apresenta os saberes com uma linguagem técnica. Assim sendo, para que ocorra de fato a transmutação do saber, umas das condições necessárias é que a linguagem seja a mais próxima daquela utilizada pelos educandos (cf. ALMEIDA, 2007). Veja-se, por exemplo, o caso das disciplinas Biologia, Português e Química, nas quais os alunos sentem a dificuldade de falar e/ou memorizar as expressões típicas dessas áreas. Almeida (2007, p. 34) salienta que a TD é constituída pelo somatório de diversos fatores que “vão confluindo para compor o todo, chamado de condições mínimas de um profissional para fazer a adaptação e a transposição do saber científico para o ambiente escolar”. Nesse sentido, a TD é uma ação própria do trabalho docente quando se estabelece a interação professor-aluno em sala de aula. Facilitar a aprendizagem do saber científico transposto em saber escolar é uma tarefa do professor (e de todo o sistema), o qual realiza ao fazer suas escolhas em sala de aula uma transposição interna, uma vez que “para ensinar é indispensável saber o que e como ensinar” (SANTOS, 2009, p. 82).

Refletindo sobre o processo de TD, Albuquerque (2006, p. 91), por sua vez, explicita o seguinte: “pode-se dizer que a questão da transposição se evidencia como algo didaticamente factual, que ocorre enquanto processo natural do percurso que faz o saber desde sua origem, nas práticas sociais, até ser aprendido pelo aluno em sala de aula”. Para a autora, é preciso analisar a TD como um processo de construção de conhecimentos, tendo em vista que não se trata apenas de “fabricar transposição didática”, mas que é de fundamental importância “desvendá-la em toda a sua complexidade, para que se compreenda a formação profissional com mais abrangência, não apenas restrita à transposição de conteúdos institucionalizados pela academia” (p. 92).

Como a transposição didática é, por natureza, um trabalho complexo, Almeida (2007, p. 47), a fim de entender como se dá tal passagem, observa que

a transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar se dá primeiro com a definição da parte que será prioridade absorver. Depois, faz-se um apanhado da totalidade do conteúdo científico a fim de mostrar a sua amplitude. Essa visão mais ampla precisa ser, no mínimo, projetada para que o aluno perceba que o horizonte é bem distante, mas que será, aos poucos, apropriado por ele.

Sobre o processo de transposição, as contribuições trazidas pelos estudos de Rafael (2001), seguindo a linha de pensamento de Bronckart & Giger (1998), revelam a existência de dois efeitos da TD, aos quais o autor classificou de *solidarização* e *sobreposição*, processos que passaremos a discutir a seguir.

Conforme Rafael (2001, p. 174), o efeito de *solidarização* se dá quando o professor faz uso de termos e/ou de noções teóricas advindas de, no mínimo, duas fontes de conhecimentos de referência para analisar um determinado fato lingüístico, sem que esse procedimento esteja sujeito a “erros” ou contradição teórica. Já o efeito de *sobreposição* se manifesta quando o professor utiliza termos oriundos de fontes diferentes, promovendo assim uma sobreposição de termos que “não seriam equivalentes para analisar o fato lingüístico em foco”. Desse modo, em relação ao primeiro procedimento – solidarização – o autor assegura que ocorre um movimento capaz de ampliar o campo recoberto pelos termos e noções de origem, enquanto que no segundo, o da sobreposição, há a tendência de ocorrer um movimento de redução, haja vista que ao utilizar um termo por outro, fecham-se as possibilidades de criação de novos termos. Assim, foi a partir dessas noções que Rafael (op. cit.) analisou a construção dos conceitos de *texto* e de *coesão textual*, percorrendo um percurso da Lingüística Textual, perpassando pelas obras de divulgação até chegar à escola, mais especificamente a sala de aula língua materna.

Com seu trabalho, Rafael conseguiu mostrar que os professores necessariamente mobilizam saberes diversos vindos de diversas instâncias (neste caso, da Lingüística Textual e da sua divulgação), utilizando os recursos de exemplificação e de referência a noções teóricas e a nomenclaturas, gerando dessa forma os efeitos de transposição (solidarização e de sobreposição).

Tratando ainda do conceito de TD, Santos (2009, p. 76) explicita que a transposição didática é “o trabalho de fabricar um objeto de saber produzido pelo ‘sábio’ ser objeto do saber escolar”. Em sua pesquisa, na qual descreve e analisa a ocorrência de procedimentos de TD utilizados por jornalistas em matérias direcionadas ao público infantil, a autora se fundamenta nos conceitos de transposição didática de Chevallard (1991) e de recontextualização apresentado por Bernstein (1996) a fim de investigar o uso do jornal como um recurso didático para o ensino na escola, trabalho que lhe permitiu observar que o processo de transposição se realiza com o estabelecimento de um contrato didático, em que há um sujeito mais informado que repassa um saber a um menos informado, o qual parece aceitar essa situação de aprendizagem.

Ao analisar o jornal “Diarinho” e quatro aulas de leitura de uma professora de Filosofia, a autora verificou a ocorrência de duas ações no processo de transposição didática: explicar e informar. Tais ações também são mobilizadas nos módulos do ciclo “Básico” do ME como veremos adiante. Por “ações de transposição didática”, Santos (op. cit., p.113) entende como

ações discursivas em favor da didatização de um tema, de um vocabulário, de uma operação etc, empreendidas pelo didatizador (jornalista ou professor) com o objetivo de favorecer a compreensão do leitor ou do aluno. São ações que envolvem a explicação e a informação.

Já os “recursos de transposição didática” são considerados por essa mesma autora, com base nos estudos de Moirand (1992) e Cicurel (1992), como as manifestações lingüísticas que permitem a materialização da didaticidade, como perguntas, paráfrases, analogias, citações, entrevistas etc.

Diante do exposto, entendemos que é próprio do trabalho docente fazer com que o objeto de ensino sofra as alterações necessárias para que o aluno possa se apropriar de tal objeto. Convém salientar ainda que a autora explicita que a adaptação que um saber sofre durante o momento de transposição didática está relacionada a um processo discursivo.

Nessa perspectiva, a transposição didática é a sucessão de transformações por que passam os conhecimentos de uma sociedade mantidos em programas escolares, nos objetivos e conteúdos ativos do ensino, na prática docente e no que é construído na reflexão por parte dos alunos em situação de interação e aprendizagem.

Nas seções a seguir, apresentamos o módulo TV/Vídeo e buscamos discutir, de forma breve e sem exemplificações recortadas do módulo TV/Vídeo do curso Mídias na Educação devido ao espaço exíguo deste artigo, como ocorre o processo de transposição didática nesse módulo.

2. O módulo TV/Vídeo do curso ME

O curso de Formação Continuada Mídias na Educação é um programa de formação a distância, modular, que visa à formação de especialistas na utilização pedagógica das tecnologias de informação e da comunicação e principais mídias da atualidade (TV e vídeo, informática, rádio e material impresso) de forma integrada ao projeto pedagógico da escola, a fim de colaborar para a formação de um cidadão que seja capaz de explorar, analisar e refletir criticamente sobre as diversas fontes de informações e comunicação que o rodeiam e de produzir em diferentes linguagens e mídias (NEVES e MEDEIROS, 2006, p. 44). Convém

informar que a abordagem os sobre o uso das principais mídias ocorre através do estudo de diversos módulos virtuais.

O nosso foco neste trabalho é o *Módulo Básico TV/vídeo* (MBTV), o qual apresenta textos teóricos sobre a linguagem televisiva, as noções básicas dos aspectos tecnológicos relacionados à TV e ao vídeo como ferramentas pedagógicas e a produção (passos) de um vídeo, entre outros conteúdos.

Nesse módulo, as informações/conteúdos estão dispostos em doze tópicos que podem ser acessados conforme o interesse do cursista, o qual não precisa fazer uma leitura linear, como é característico da leitura na tela de computador ou da web. Os objetivos apresentados pelo módulo são: 1. discutir sobre o contexto sócio-educativo da televisão e do vídeo; 2. abordar os conceitos básicos sobre a linguagem utilizada na televisão; e 3. apresentar as noções básicas sobre os aspectos tecnológicos da produção de um vídeo. São previstas cinco horas de estudo por semana para o cursista desenvolver cinco atividades obrigatórias distribuídas ao longo do módulo, totalizando quinze horas de estudo.

3. A transposição didática no módulo MBTV do curso ME

No curso ME, o acesso aos conteúdos pode ocorrer de duas maneiras: 1. exposição dos conteúdos em uma plataforma e 2. apresentação dos conteúdos em módulos virtuais, para aqueles que não têm acesso à internet em sua residência. Nessa situação de ensino, assim como no ensino presencial, o aluno se vê diante de obrigações a fazer, como por exemplo, a realização das atividades, visita a outros sites, expor experiências de sala de aula em fóruns, dentre outras.

Os conteúdos dispostos no módulo, por sua vez, apresentam-se por meio de uma programabilidade, ou seja, os assuntos vêm ordenados e seguem uma progressão, e são materializados por meio de ações e recursos como veremos a seguir.

3.1 As ações discursivas

A análise do MBTV nos permitiu identificar quatro ações de transposição didáticas: organizar, informar, explicar e sugerir.

a) Organizar

A primeira ação que verificamos nos módulos selecionados é a de organizar. Por organizar entendemos a ação de “arrumar” os conteúdos, de tornar organizados os conhecimentos dispostos, acessíveis para quem desejar ler. Verificamos que no material

analisado há inicialmente uma apresentação do módulo e sua organização, a qual divide os conteúdos em nove tópicos e quatro seções (Pare e pense; Para fazer; Parada obrigatória e Para saber mais), para que o aluno seja orientado a realizar seus estudos.

b) Informar

Essa ação é encontrada em todos os textos de teor teórico dos módulos analisados. A ação de informar está associada à de explicar, pois muitas partes dos textos apresentam comentários explicativos. Por informar entendemos a ação discursiva que permite a didatização de um conteúdo, ou seja, que torna um texto didático, pedagógico.

Concordamos com o Novo Dicionário Aurélio (1999, p. 1110) quando explicita que informar é, dentre outras definições, 1. “dar informe ou parecer sobre”, 2. “instruir, ensinar”. É isto o que faz o módulo em estudo: informa, instrui, ensina.

c) Explicar

A explicação faz parte das relações interativas entre as pessoas. Em inúmeras situações, sejam elas cotidianas ou didáticas, a explicação é utilizada pela necessidade de se esclarecer fatos que buscam ou exigem explicações. Assim, explicar é tornar inteligível para alguém dado assunto, ou mais especificamente ensinar um conteúdo quando se trata de um ambiente de ensino e aprendizagem.

d) Sugerir

Esta ação ocorre como menor frequência no material analisado. Tendo em vista o espaço reduzido no módulo e a baixa carga horária para o cumprimento de cada módulo, parece que os elaboradores apresentam pouca sugestão para que o cursista analise outros textos a fim de ampliar a discussão.

Neste trabalho, entendemos por sugerir a ação de propor leituras a alguém, no caso, o aluno do ME. A sugestão é vista apenas como uma indicação para o cursista buscar, de forma espontânea e autônoma, novas informações sobre os conteúdos dos módulos. Desse modo, cabe ao aluno aceitar ou ignorar as sugestões apresentadas no desenvolvimento dos módulos, uma vez que não será cobrada dele a leitura dos textos indicados.

A ação *sugerir* é encontrada na seção *Para saber mais*, em que são apresentados *links* a serem vistos pelo cursista para ilustrar os conteúdos estudados. Cada módulo apresenta três sugestões de leitura para aprofundar o conhecimento do aluno.

É preciso salientar que as ações de organizar, informar e explicar se caracterizam como ações de primeira linha/ordem, pois estão presentes em todos os módulos e nos textos de apoio (teóricos). Já a ação de sugerir é mais difícil de ser concretizada, por isso a consideramos como uma ação de segunda linha, uma vez que a realização das atividades sugeridas pode ou não ser feita pelo cursista. Assim, o sugerir é uma ação complementar, não obrigatória, considerada como uma ação menor, ou seja, menos relevante como etapa da transposição didática em relação às primeiras – organizar, explicar e informar.

Consideramos que as ações aqui destacadas, sejam elas complementares ou não, permitem a mobilização de diversos recursos de transposição didática, que favorecem a materialização das informações. São, portanto, fundamentais para que os conteúdos sejam compreendidos pelos cursistas.

3.2 Os recursos midiáticos

Nesse item, apresentamos os recursos de TD mais utilizados no módulo escolhidos. Embora possamos verificar a presença de outros recursos de TD, escolhemos para analisar aqueles que são típicos ou recorrentes nos módulos estudados, quais sejam, a definição, a exemplificação, a ilustração e as perguntas.

a) Definição

O módulo em estudo apresenta diversas definições ao cursista na parte de exposição dos textos teóricos. São utilizadas vinte e uma definições, fato que nos leva a entender que os organizadores desse módulo acreditam que as definições são peças fundamentais para a apreensão dos conteúdos. Vale salientar que diversas definições mobilizadas nesse módulo apresentam-se acompanhadas de exemplificações a fim de tornar o conteúdo mais pedagógico, objetivo.

b) Exemplificação

Esse recurso foi encontrado no módulo ora analisado em um número bastante significativo, principalmente, nas ações de explicar e de informar. A exemplificação, marcada por expressões lingüísticas como “por exemplo”, “são exemplos”, “ex.”, serve para elucidar os conteúdos através de exemplos que esclarecem o assunto abordado.

Ao analisarmos o MBTV percebemos que a transposição didática mobilizada através da exemplificação parece facilitar o entendimento da leitura realizada pelo cursista, seja ela marcada por elementos lingüísticos, seja marcada por sinais gráficos, como travessões e

parênteses. Dito isto, cabe informar ainda que a exemplificação no módulo analisado mostra-se associada à enumeração, talvez para reforçar a compreensão do conteúdo.

c) Ilustração

Tal recurso foi encontrado no desenvolvimento dos textos de teor teórico dos módulos em estudo. A ilustração aparece com recorrência na exposição dos conteúdos para demonstrar, materializar o conhecimento dos alunos e reforçar as temáticas abordadas.

Segundo o dicionário Novo Aurélio (1999, p. 1077), um dos conceitos de ilustração é “imagem ou figura de qualquer natureza com que orna ou elucida o texto de livros, folhetos e periódicos”. A nosso ver, essa definição pode ser estendida para os módulos do curso ME, os quais, por sua natureza virtual, ilustram seus conteúdos através de *links* e vídeos, mecanismos próprios desse ambiente. Entendemos o *link* como um elemento que demonstra ser o hipertexto uma cadeia de significados. Comungamos com a ideia de Xavier (2009, p. 193) quando este autor afirma que os *links* são

elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma teia virtual de saberes com alcance planetário a qualquer hora do dia. Eles permitem ao usuário realizar livremente desvios, saltos e fugas instantâneas para outros locais virtuais da rede de modo cômodo, prático e econômico.

Nesse módulo, o *link* apresenta-se como um recurso ilustrativo de TD bastante utilizado, favorecendo a materialização da didaticidade, pois organiza/aponta para outras leituras referentes ao conteúdo que o cursista está estudando.

Outro tipo de ilustração dos conteúdos utilizado em quantidade significativa é o vídeo. Não raro encontramos vídeos ou indicações de vídeos de curta duração, com a função de ilustrar o conteúdo abordado, podendo o cursista acessá-los enquanto estuda. Uma análise do MBTV revela que os vídeos e as gravações desse módulo tem função apenas ilustrativa. Eles acompanham textos curtos e, por terem pouca duração, podem ser ouvidos/assistidos no momento em que o cursista lê os textos teóricos. Entendemos que tanto os *links* quanto os vídeos ilustram o conteúdo dos módulos, mas não podemos garantir que o aluno, de fato, tenha acesso aos conhecimentos que estão por trás desses recursos. Ademais, os próprios módulos não preparam o cursista para mobilizar tais instrumentos nem abordam sobre sua estrutura e linguagem, pois os *links* e os vídeos fazem a junção de semioses diferentes (imagem, som, movimento, palavras escritas e orais, entre outras), mas isto não é explorado pelos módulos.

d) Perguntas

As perguntas exercem uma função de interação entre os elaboradores e o cursista. O MBTV utiliza três tipos de perguntas, a saber:

a) *objetivas*, que, na visão de Marcuschi (2005, p. 54), “são aquelas que indagam acerca de conteúdos objetivamente inscritos no texto, com a resposta explícita e exclusivamente no texto”. Isto fica bem claro ao final do módulo quando os elaboradores, na seção “Considerações Finais”, explicitam o desejo de que essas perguntas tenham sido respondidas no decorrer da exposição dos textos. O que, a nosso ver, é uma forma de exigir do aluno a sua participação no processo de aprendizagem, uma vez que o módulo já fez a sua parte, ou seja, expôs os conteúdos;

b) *subjetivas*, que oferecem aos alunos uma certa “liberdade” para respondê-las e que não há como verificar a veracidade delas. De acordo com Marcuschi (op. cit.), às perguntas subjetivas são dadas respostas que ficam “por conta” do aluno e não há como testar a validade delas, uma vez que estão relacionadas ao texto de forma superficial. As respostas espontâneas às perguntas feitas pelos elaboradores do módulo também preveem a interação com o aluno, permitindo-lhe elaborar hipóteses sobre o assunto em questão e assegurar a sua atenção para desenvolver a tarefa proposta;

c) *retóricas*, que são lançadas ao cursista para que ele reflita sobre o tema em questão. Consideramos que elas se caracterizam por estabelecer o andamento do discurso; são perguntas que tomam um “turno”, parecem “forçar” uma negociação. Desse modo, entendemos que a pergunta retórica se enquadra em uma supracategoria, pois é um tipo de pergunta que interpela o leitor, o qual não precisa respondê-la, principalmente, pelo fato de estar em um ambiente virtual.

Por fim, convém informar que a análise dos recursos midiáticos recorrentes nos módulo escolhido revela que eles não se fazem presentes em todas as ações de transposição didática, conforme demonstra o quadro a seguir:

AÇÕES/R	OR	IN	EX	SUGE
ECURSOS	GANIZAR	FORMAR	PLICAR	RIR
DEFINIÇ	-	X	X	-
ÃO				
EXEMPLI	-	X	X	-

FICAÇÃO				
ILUSTRAÇÃO (LINKS E VÍDEOS)	X	X	X	X
PERGUNTAS	-	X	X	-

Quadro 1: Recursos presentes nas ações de transposição didática dos módulos TV/vídeo do curso ME.

Como podemos observar no quadro acima, as ações de informar e de explicar utilizam todos os recursos (definição, exemplificação, ilustração e perguntas), a fim de tornar o texto mais didático, pedagógico. Entendemos que essas ações compartilham os mesmos recursos pelo fato de serem indissociáveis. Porém, as ações de organizar e o sugerir mobilizam apenas a ilustração, recurso manifesto por *links* e vídeos, cuja função junto a essa ação é de organizar os conteúdos, como se vê, por exemplo, na tela de abertura dos módulos e na complementação dos textos teóricos do curso ME.

Considerações finais

A análise do módulo TV/Vídeo nos permitiu observar que a transposição didática nesse material ocorre através de quatro ações (organizar, informar, explicar e sugerir) e de quatro recursos midiáticos (definição, exemplificação, ilustração e perguntas).

As ações de informar e de explicar utilizam todos os recursos (definição, exemplificação, ilustração e perguntas), a fim de tornar o texto mais didático, pedagógico. Entendemos que essas ações compartilham os mesmos recursos pelo fato de serem indissociáveis. Porém, as ações de organizar e o sugerir mobilizam apenas a ilustração, recurso manifesto por *links* e vídeos, cuja função junto a essa ação é de organizar os conteúdos. Já os recursos de TD mobilizados pelo módulo em estudo são semelhantes aos que encontramos no ensino presencial, com exceção dos *links* que utiliza o computador. Provavelmente, essa semelhança com o ensino presencial se deve ao fato de os módulos serem muito curtos, 15h apenas, para cada, e, sobretudo, talvez, pelo fato de que assim os módulos se parecem com processos de transposição didática conhecidos pelo cursista, tanto quando ele se coloca como profissional como se coloca como leitor.

O módulo TV/Vídeo nos mostrou ainda que o ambiente virtual requer uma organização diferente daquela que se faz no papel, como, por exemplo, a leitura linear e

escrita da esquerda para direita. Nesse espaço, organizar, informar e explicar são ações fundamentais para a compreensão dos conteúdos e, como a internet abre novas “janelas”, sugerir outras leituras pode levar o cursista a se familiarizar com a virtualidade e aprofundar seus conhecimentos. Entendemos ainda que ensinar virtualmente exige interação e necessidade de introduzir o aluno nos temas propostos, por isso, apresentar definições, exemplificações, ilustrações e fazer perguntas parecem ser a melhor maneira de facilitar a compreensão dos conteúdos.

Por fim, consideramos que realizar a transposição didática de saberes para docentes em formação via internet é, antes de mais nada, preocupar-se com as ações e os recursos que sejam adequados ao suporte em que os textos vão ser materializados e refletir sobre a(s) linguagem(ens) que precisam ser mobilizadas e exploradas. Talvez, se esses aspectos não forem levados em consideração, provavelmente, teremos professores sem motivação para “abraçar” um curso de formação de professores a distância.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. do S. P. e. *A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP ao leitor construído em sala de leitura.* João Pessoa, PB. Tese de Doutorado, 2006, inédita, 260p.

ALMEIDA, G. P. *Transposição didática: por onde começar.* São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Módulo Básico de TV e Vídeo. MEC/SEED/DPCEAD. 2006.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.* Petrópolis, Vozes, 1996.

BRONCKART, J-P; GIGER I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, maio/1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique, 1991.

DOMINGUINI, L. A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008. Disponível em <http://revistas.facecla.com.br/index/reped>, acesso em 14 de março de 2010.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In.: MACHADO, A. R., ABREU-TARDELLI, L. S., LOPES, V. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a*

aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem)

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In.: DIONISIO, A. P., BEZERRA, M. A. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NEVES, C. M. C. e MEDEIROS, L. M. L. de. Mídias na Educação. In.: BRASIL. *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto alegre: Artmed, 2002.

RAFAEL, E. L. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas, SP: UNICAMP, 2001. (Tese de doutorado)

SANTOS, E. C. dos. *O processo de transposição didática no jornal e na escola*. Recife: Edições Bagaço, 2009.

XAVIER, A. C. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.