

# Os diários dialogados: as vozes dos estudantes sobre a prática pedagógica

Eliete Correia dos Santos  
Maria de Fátima Almeida

Submetido em 27 de novembro de 2012.  
Aceito para publicação em 19 de fevereiro de 2013.

*Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 45-63.

---

## POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

---

## POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>  
Sexta-feira, 14 de junho de 2013  
23:59:59

# OS DIÁRIOS DIALOGADOS: AS VOZES DOS ESTUDANTES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eliete Correia dos Santos<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Almeida<sup>2</sup>

**RESUMO:** *O objetivo deste trabalho é analisar, nos diários dialogados, a voz dos alunos quanto à prática pedagógica do ensino de língua vernácula. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com duas turmas de alunos matriculados no 1º período do curso de Arquivologia da UEPB cujos diários foram elaborados a partir das aulas de Oficina de Texto. Revisa o conceito da transposição didática e de recontextualização; as condições de produção do texto são baseadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como discutido por Bronckart (1999, 2006, 2008). Concluímos que os diários dialogados possibilitam ao sujeito emergir como alguém que é (re)instituído por meio das várias práticas discursivas das quais participa e busca expressar reações e emoções, relacionando o que é dito a alguma experiência pessoal.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Diário dialogado; transposição Didática; processo ensino-aprendizagem; vozes.*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar, nos diários dialogados, a voz dos alunos quanto à prática pedagógica do ensino de língua vernácula. Para tanto, levantamos uma questão para discutirmos sobre nossa atuação como linguistas aplicados, enfim, como educadores de língua materna: como a voz nos diários discentes oportuniza o professor a ampliar uma prática pedagógica do ensino de língua vernácula e a diagnosticar questões sociais que afetam direta ou indiretamente o processo de aprendizagem?

Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com duas turmas de alunos matriculados no 1º período do curso de Arquivologia da UEPB cujos diários foram elaborados a partir das aulas de Oficina de Texto, totalizando um *corpus* com diários. Com caráter eminentemente pedagógico, a pesquisa-ação “deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 486). Nesse sentido, a pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação.

Este artigo está organizado em seções: 1. Revisitamos o conceito de Transposição didática apresentado por Chevallard, 1991; Bronckart & Giger, 1998; Rafael, 2001a/b; Marandino, 2004, entre outros. 2. Discutimos o Conceito de Recontextualização de Bernstein (1996); 3. Descrevemos a proposta didático-metodológica para escrever os diários; 4. Explicamos as condições de produção dos

---

1 Professora da Universidade Estadual da Paraíba, Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: professoraeliete@hotmail.com

2 Professora da Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: falmed@uol.com.br

diários, baseadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como discutido por Bronckart (1999; 2006; 2008); 5. Fazemos a análise da voz dos alunos sobre a prática docente; e apresentamos as considerações finais.

## 1. PARA PENSAR EM TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A expressão “transposição didática” foi introduzida em 1975, no âmbito do movimento de reconceituação da didática, pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard, em 1991, em seu livro *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, no qual mostra as transformações que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola e alerta para a importância da compreensão desse processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

A noção de transposição didática aparece em uma primeira definição dada por Chevallard (1991, p. 39):

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 um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Em outras palavras, essa citação conceitua “Transposição Didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar. Nesse sentido, com base no conceito de transposição didática, o saber ensinado supõe processos que organizam o funcionamento didático, ou seja, o saber é quase sempre caracterizado por ser relativamente descontextualizado, despersonalizado e mais associado a um contexto científico histórico e cultural (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART; GIGER, 1998; RAFAEL, 2001a; 2001b; MARANDINO, 2004).

Para Chevallard (1991), a didática tem por objeto o que denomina de sistema didático. Esse sistema didático, em uma relação triádica, formado pelo saber ensinado, pelo professor e pelo aluno, é modificado, em uma profunda relação entre os elementos internos e externos que o influenciam. O conceito de noosfera, que é central para a compreensão da transposição didática, constitui, segundo esse autor, o lugar onde se processa a interação entre os saberes que emanam das instituições de produção científica e o entorno societal; onde se operam os sistemas de ensino (tipo de estabelecimento escolar, natureza dos programas, instrumentos pedagógicos, etc) e o sistema didático; onde se encontram os sistemas de ensino articulados ao ambiente social, incluindo pais, administração escolar e instâncias políticas. (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART; GIGER, 1998; RAFAEL, 2001a; 2001b; MARANDINO, 2004).

Chevallard (1991) destaca a importância da compatibilização entre o sistema e seu entorno. Conforme afirma, há um envelhecimento biológico e moral do saber ensinado, deixando-o mais próximo do senso comum e se distanciando do saber científico (banalização e deslegitimação), porém determinados conceitos do saber científico no saber ensinado se dão por necessidade da manutenção do próprio sistema que os legitimam, principalmente pela pressão exercida pelos pais, que, em alguns casos, são leigos, mas discursivamente estão associados à concepção de saber científico como indispensável à vida moderna.

Esse autor diz que o saber se modifica para fins de aprendizagem, cuja necessidade do aluno é suprida por meio de uma reorganização do saber nos conteúdos a serem ensinados. Esse trabalho de reorganização do saber em um novo texto, em nova forma linguística de apresentação, seria uma estratégia frente às dificuldades de aprendizagem, em busca de um ensino eficiente. Entretanto, conforme Marandino (2004, p. 98), antes de ser eficiente, o ensino deve ser possível e, neste sentido, “a noosfera acaba somente por considerar alguns elementos referentes às condições didáticas, deixando muitos outros escaparem”. Para Chevallard (1991), já na preparação dos programas de ensino começa a transposição didática interna, pois há uma transformação dos conteúdos de saber, em conteúdos de ensino, ou seja, em verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que esse autor se preocupou com o ensino da Matemática, que não é do interesse da imprensa, em princípio. Assim, embora se refira ao entorno societal, esquece-se de levá-lo em consideração no que diz respeito à transformação do saber científico por meio da divulgação científica, feita pela imprensa, antes mesmo que esse saber seja modificado para fins de aprendizagem e passe a figurar nos programas de ensino. Além disso, parece-nos que a teoria da transposição didática, da maneira que Chevallard apresenta, seria insuficiente, pois não se adequa a outras áreas, como por exemplo, em línguas, cujo objeto é diferente do da Matemática.

Em uma sociedade midiática como a nossa, a esfera jornalística parece ser o grande palco da popularização do saber, principalmente no que diz respeito às ciências exatas e biológicas. Exemplo disso são as descobertas científicas como a clonagem e o mapeamento dos genes humanos, que saíram dos relatórios científicos para as páginas das revistas de divulgação científica, e de lá para as páginas de jornais e revistas em todo o mundo, só depois para os programas e livros escolares.

Não podemos perder de vista, porém, que o processo de produção do material jornalístico difere muito do processo de produção de materiais didáticos. Esses últimos, além das etapas de (pré e pós) produção gráfica, demandam um tempo de elaboração textual, adaptação da linguagem e de ilustração. Ademais, os livros didáticos, assim como a escola, mantêm tacitamente uma vinculação com a veracidade e credibilidade do saber científico, diferentemente dos meios de comunicação de massa, cuja vinculação é com a divulgação.

Sobre esse tópico, cabe dizer também que o percurso anteriormente delineado não vale para todas as descobertas científicas. Muitos temas de pesquisa, mesmo quando importantes para a ciência e para o ensino, como variação linguística, procedimentos de leitura, entre outros, não vão inicialmente para as páginas da imprensa e depois para o material didático. Para esses e outros temas prevalece o caminho descrito por Chevallard (da academia científica às unidades de ensino).

Respondendo às críticas feitas à sua teoria de transposição didática<sup>3</sup>, Chevallard apresenta uma correlação entre os saberes e as instituições. Segundo o autor, há quatro formas de manipular o saber: (1) a instituição pode utilizar um saber; (2) pode também ensinar; (3) pode produzi-lo; e (4) poderia, também, fazer uma manipulação transpositiva. Por exemplo, o conhecimento científico sobre poluição dos rios se encontra em diferentes tipos de instituição escolar. Cada uma dessas instituições tomaria posições de acordo com os professores, com os recursos utilizados, etc. Para esse autor, o saber ocupa regularmente *nichos* muito diferentes, portanto as relações

---

3 Essas respostas dadas por Chevallard se encontram no posfácio da 2ª edição de seu livro *La Transposición Didáctica :del saber sabio al saber enseñado*.

entre os saberes e as instituições também são múltiplas. Da mesma forma, o modo como os professores vão manipular esse saber será variável. Por isso, Chevallard defende a caracterização dos saberes a partir de sua própria característica de “multilocalização”, ou seja, um saber dado “A” está em várias instituições que estabelecem relações diferentes entre o saber e as instituições.

A respeito da legitimidade das práticas sociais enquanto saberes, Chevallard (1991) diferencia saberes de práticas. Esse autor afirma que o conceito de saber está relacionado ao conhecimento epistemológico que, por sua vez, está submetido à legitimação cultural, ou seja, um saber científico não pode se autoproclamar um saber, nem a escola pode autorizar a si mesma a criação de um saber científico. O que ocorre na escola depende essencialmente da legitimação, do que é concedido ou negado pela sociedade.

Segundo Chevallard, a origem dos saberes pode se dar nas práticas sociais; no entanto, nem todo saber chega a ser legitimado e alcança o *status* de saber científico. Marandino (2004, p. 48) enfatiza que para Chevallard “existe uma distância entre um saber e uma prática, e o saber sobre o domínio de uma prática não se constitui necessariamente em um saber dessa prática”. Então, nessa teoria, os saberes das práticas sociais só serão considerados efetivamente saberes a partir de sua legitimação cultural, principalmente da legitimação epistemológica.

Perrenoud (2002, p. 78) afirma que

[...] a transmissão de saberes parece corresponder à forma mais simples, já que permanecemos no universo dos conteúdos. Entretanto, não devemos esquecer que o estudante só se apropria dos saberes por meio de uma atividade, orientada por condições e situações de aprendizagem. Essa perspectiva construtivista incita-nos a considerar que a transposição de saberes eruditos não se limita a uma operação sobre seus conteúdos, mas abrange também sua aplicação em uma situação concreta, por exemplo em um projeto, em uma situação-problema ou mesmo em um exercício convencional.

Essa citação traz em seu bojo a concepção de que a docência se constrói em uma articulação do conhecimento de um corpo organizado de conteúdos com conhecimento do processo de ensino. Para saber ensinar, é indispensável saber o que e como ensinar. Esse conceito parece óbvio, no entanto é determinante para nós. Implica refletir sobre o envolvimento dos saberes científicos com os saberes de ação apresentados por Perrenoud (2002). Esse autor (2002, p. 25) define como transposição didática a essência do ensinar, ou seja, “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Para ele, essa é uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas, que surge como uma resposta ou reação às situações reais de sala de aula.

Ainda conforme Perrenoud (2002), para a Linguística Aplicada, o importante é a construção de saberes na esfera escolar. Esta mobilização de saberes poderia ser pensada a partir de uma visão cumulativa que vai do mais para o menos abrangente. Ou seja, em primeiro lugar, os conteúdos a serem ensinados. Em segundo lugar, os conteúdos efetivamente ensinados em sala de aula, seja na exposição didática, seja em materiais escritos. Por fim, os conteúdos efetivamente aprendidos pelos alunos.

Mediante essas reflexões sobre cadeia de transposição didática feitas por Perrenoud (2002), percebemos a importância dos agentes da noosfera, inclusive na elaboração de seu planejamento. A respeito disso, Rojo (2001, p. 314) afirma que

[...] planejamento educacional ainda exige a capacidade de definir, selecionar e organizar “conteúdos” que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar. Para tal, quase sempre a modelização didática é necessária.

Como mostra a citação, as ações didáticas são estabelecidas por diversos recursos que ajudam no processo de transposição didática. Nesse sentido, Shulman (1996) cunhou a expressão “conhecimento pedagógico dos conteúdos” que inclui “as formas mais úteis de representação daquelas ideias, as mais poderosas analogias, exemplos, ilustrações, explicações e demonstrações, numa palavra, as maneiras de representar e formular a matéria de modo a torná-la compreensível para os outros”(p. 9), como também faz inclusão das formas mais precisas da compreensão daquilo que torna fácil ou difícil a aprendizagem de um tópico específico, das concepções e pré-concepções dos estudantes de diferentes idades e com diferentes experiências em relação à aprendizagem dos temas mais frequentemente ensinados.

Acreditamos que podemos pensar nos saberes não apenas como transmissíveis, mas, sobretudo, pensar que os saberes são construídos nos e pelos discursos. Justamente na sala de aula, as ações e recursos de transposições didáticas escolhidos pelo professor podem ajudar essa esperada formação crítica de leitores, conseqüentemente, a construção de uma prática social consciente. Nesse sentido, Fairclough (2001) busca resgatar o valor dos saberes oriundos do conhecimento científico desqualificados em favor de processos valorativos das informalidades, das racionalidades técnicas, formas mascaradas da ilusão democrática do saber. Parafraseando Maura Dallon (2006)<sup>4</sup>, da Fundação Victor Civita, se transposição didática significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando-lhe uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes, acreditamos, igualmente na reflexão feita anteriormente por Fairclough: a transposição didática é socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, sendo assim, construída também em uma prática discursiva.

Na próxima seção, discutiremos o conceito de recontextualização apresentado por Bernstein.

## **2. O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DE BERNSTEIN**

Na busca de trabalhar com referências teóricas que pudessem explicar a transposição didática na escola, nesta seção, utilizamos o trabalho de Bernstein (1996), cuja análise se centra na estrutura social do discurso pedagógico e nas formas de sua transmissão e aquisição.

Conforme Bernstein (1996, p. 259), “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua

---

4 A paráfrase foi feita a partir do texto localizado no *site* <http://www.educabrasil.com.br/eb/dieb>, ou seja, no “Dicionário Interativo da Educação Brasileira”, disponível em 21 de janeiro de 2006.

transmissão e aquisição seletivas”. Para este autor, a constituição do discurso pedagógico ocorre com bases em regras específicas: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

As regras denominadas “regras distributivas” são responsáveis pelo dispositivo pedagógico que controla a relação entre conhecimento, poder, formas de consciência e prática. Essas regras também têm a função de estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo. Portanto, são as regras distributivas que marcam e distribuem, ou seja, regras que determinam quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições. Por exemplo, um estudo sobre o ataque às torres gêmeas nos Estados Unidos. Esse tema faz parte dos conteúdos a serem estudados, pois se trata de atualidade. As mídias televisivas e impressas apresentavam o espetáculo 11 de setembro, eram responsáveis pela distribuição das informações que ocorriam em um cenário bem distante do Brasil. Aparentemente, tinham o poder de apresentar a informação que seria conhecida por todos e transformada em conhecimento.

As regras recontextualizadoras do discurso pedagógico agem de forma seletiva, apropriando, relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-os um novo discurso. O autor afirma que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos: um da competência, instrucional; e o outro regulativo, de ordem social. Continuando com o mesmo exemplo do parágrafo anterior, ao trabalhar, em sala de aula, a leitura de uma reportagem jornalística sobre o ataque aos Estados Unidos, o professor pode corroborar, criticar, enfatizar pontos que julgar mais relevantes ao conhecimento do saber a ser ensinado. Por exemplo, poderia fazer vários questionamentos: quem promove a informação? Quem é beneficiado pelo formato da reportagem? Quem sai perdendo? Qual o impacto na economia mundial? É bem provável que o discurso pedagógico em uma escola em Nova York seja diferente do discurso em qualquer país do Oriente Médio ou da América do Sul. O processo recontextualizador do discurso define o que pode ser dito em cada instituição, em cada nação.

As regras de avaliação, por sua vez, são, para o autor citado (1996), a chave da prática pedagógica. A avaliação contínua se encontra na relação entre aquisição e transmissão do conhecimento. Continuando com o nosso exemplo, as causas e consequências do ataque aos Estados Unidos informadas pelo jornal serão tomadas como conhecimento dependendo da transposição e de elementos que o professor considerar importantes para aquisição e, conseqüentemente, para avaliação desse conhecimento. Além disso, vale dizer que a informação vinda da imprensa é criticada, já o conhecimento vindo da academia dificilmente é criticado pela escola.

Poderíamos apresentar as três regras da seguinte maneira:

Quadro 1 - Regras apresentadas por Bernstein e as relações estabelecidas

| <b>REGRAS</b>        | <b>RELAÇÃO ESTABELECIDADA</b> |
|----------------------|-------------------------------|
| Distributivas        | Com a produção do discurso    |
| Recontextualizadoras | Com a transmissão do discurso |
| De Avaliação         | Com a aquisição do discurso   |

O conceito de recontextualização de Bernstein apresenta aproximações com o conceito de transposição didática de Chevallard. Segundo Marandino (2004)<sup>5</sup>, a temática da aproximação entre os conceitos de transposição didática e recontextualização foi abordada durante a discussão de trabalhos que tinham Bernstein como referencial teórico.

Marandino (2004) afirma que tais conceitos (transposição didática e recontextualização), apesar de próximos, apresentam estruturas históricas e epistemológicas diferenciadas. Para facilitar, organizamos a seguir essas diferenças, levantadas por essa autora:

Quadro 2 - Representação comparativa de conceitos teóricos de CHEVALLARD (1991) e BERNSTEIN (1996)

| ASPECTOS A SEREM COMPARADOS | DIFERENCIAÇÃO  |  |
|-----------------------------|--|--|
|                             | CHEVALLARD (1991)  | BERNSTEIN (1996)   |
| CONCEITO                    | Transposição Didática  | Recontextualização com base na sua teoria sobre o discurso pedagógico  |
| FOCO DE ANÁLISE             | O foco é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, tendo por referência ainda o saber sábio. | O foco é estudar a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução, mediada pelas relações de poder e pela regulação do discurso de ordem social. |
| ÂNCORA DO TRABALHO          | Didática da Matemática   | Sociologia da Educação   |
| REFERÊNCIA PRINCIPAL        | Saber científico (apesar de afirmar a necessidade de sua adaptação)  | Saber científico a partir de uma ordem social  |
| SABER ENSINADO              | Descontextualizado, naturalizado, despersonalizado e descontemporalizado.  | Focaliza a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso pedagógico.   |
| LEGITIMAÇÃO                 | A legitimação acadêmica se sobrepõe à social.  | O discurso regulativo – de ordem social – é o legitimador.   |

Analisando o quadro 2, a nosso ver, um ponto que determina a diferenciação é a âncora do trabalho. Enquanto o conceito de transposição didática de Chevallard considera o saber científico como principal, mesmo que admita a necessidade de sua adaptação, podemos enxergá-lo em um quadro teórico específico; no conceito de recontextualização do discurso didático de Bernstein, podemos percebê-lo em um quadro teórico mais abrangente, em torno de teorias que debatem e/ou criticam a reprodução social, focalizando a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso. Sendo assim, o papel da “ordem social” na transformação do conhecimento científico e na produção do saber a ser ensinado e do discurso pedagógico parece ser o ponto central da discussão, podemos entender que os conceitos de

5 A discussão a que se refere a autora aconteceu no GT de Sociologia da Educação da ANPEd, em 2002.

transposição didática e de recontextualização se aproximam, pois dizem respeito às transformações que o saber científico sofre ao passar para os contextos de ensino.

Conforme Marandino (2004, p. 104), a partir da noção de noosfera,

Chevallard considera os diferentes atores e instituições que participam da seleção dos objetos de ensino, mas afirma que nem a escola, nem os professores, nem os alunos podem legitimar o saber a ser ensinado, papel das instâncias acadêmicas de produção do conhecimento. O autor não problematiza as relações de poder presentes na noosfera, sendo sua teoria fundamentada em pressupostos epistemológicos. O trabalho de Bernstein apresenta o processo de constituição do discurso pedagógico, dando ênfase ao papel do discurso de ordem social na seleção, no sequenciamento e no compassamento da aquisição, já que as regras que determinam as formas como essas ocorrem derivam não da lógica interna da disciplina, mas sim de fatores sociais.

Como podemos ver nessa citação, para Chevallard, a legitimação social está submetida à legitimação epistemológica; Bernstein, diferentemente, pensa o discurso pedagógico como regulativo se sobrepondo ao discurso instrucional. No entanto, consideramos que, no processo de transposição didática de um discurso, outros discursos e outras práticas sociais estão presentes e apresentam uma cadeia de relações entre eles. Para nosso trabalho, parece limitado perceber a sobreposição de um lado ou de outro.

Dada essa exposição, acreditamos ser importante a utilização desses referências teóricas de Chevallard e Bernstein, para compreender a transposição didática na escola. Parece-nos que é preciso repensar o conceito de transposição didática de Chevallard e o conceito de recontextualização de Bernstein, pois acreditamos que o papel da “ordem social”, na transformação do conhecimento científico e na produção do saber a ser ensinado e do discurso pedagógico, está relacionado a uma ordem discursiva.

Em nosso entendimento, a transposição didática é uma forma específica de transformação sofrida por um saber científico ou cultural proveniente das práticas profissionais, que não se limita à codificação e transmissão de conteúdos, avança em direção a um conjunto de ações de seus agentes que possibilitam a mobilização e integração em uma situação de aprendizagem tacitamente aceita entre seus interlocutores (SANTOS, 2009).

### **3. A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA ESCREVER OS DIÁRIOS**

O diário como instrumento de apropriação do processo reflexivo de práticas pedagógicas vem se consolidando em contextos educacionais e acadêmicos. Entre estes contextos estão o ensino de língua estrangeira (PEYTON; REED, 1990) e a formação de professores (PORTER *et al.*, 1990; ZABALZA, 1994, 2004; LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2009; BURTON *et al.*, 2009; ROCHA, 2009; PEREIRA, 2011; CASANAVE, 2011). Além desses contextos, a pesquisa sobre diários expandiu-se para outros contextos escolares, tais como no ensino infantil, entre outros.

Podemos ressaltar que a construção narrativa de uma história pessoal se constitui de interpretações e produções de si próprio, determinando sentido à vida de quem narra,

cujo conteúdo narrado pelo sujeito vai compondo sua história e, a partir dela, seu processo de identidade é constituído, pois atribuí, ao mesmo tempo, sentidos para a sua existência. Assim, vários gêneros apresentam-se com essas características narrativas, como autobiografia, memoriais, relatos reflexivos, portfólios, biodata, curriculum vitae, *blogs*, diários.

Escolhemos o diário por parecer ser o mais pertinente à situação de ação representada; é uma atividade que requer do diarista se colocar diante de modelos linguísticos que constituem esse tipo de discurso, tais como diário pessoal, de pesquisa, de campo, reflexivo, dialogado, de leitura, de aula, de aprendizagem. Conforme Zabalza (2004), os diários podem variar de acordo com o conteúdo temático e pelos contextos empregados, sendo diferenciado pelos diversos tipos de diários em função da modalidade de narração que se emprega, seja jornalística, avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva, introspectiva, criativa ou poética. Esse autor afirma que os diários usados em contextos distintos teriam em comum a capacidade de responder à dupla exigência metodológica de “centrar as análises em situações concretas, integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos fatos.” (ZABALZA, 1994, p. 83)

Com essa visão sobre o gênero diário, no 1º semestre de 2010, fizemos uma proposta didático-metodológica às duas turmas do 1º período do curso de Arquivologia da UEPB. Trata-se da produção de um diário resultante de uma sequência de aulas nas quais aconteceriam seis seminários em encontros semanais.

Vale enfatizar que práticas de gêneros orais e escritos passaram a fazer parte do cotidiano acadêmico sem que houvesse, por parte de muitos professores e alunos, muita consciência da natureza dos próprios gêneros orais e escritos. Entre esses gêneros, segundo Veiga (2002), o seminário é um dos mais usados na graduação, pois oferece as condições para o desenvolvimento da investigação, da crítica e da independência intelectual dos alunos e pode ser definido como um evento de letramento escolar cuja constituição envolve a leitura e a produção de vários gêneros textuais, tanto orais (exposição oral, debate, discussão) como escritos (textos didáticos, roteiros, esquemas, etc.), além de envolver o uso de estratégias de escrita, tais como a citação de referências e a atividade de leitura e sistematização de informações por meio do fichamento. Observamos que, apesar de haver vários benefícios, na prática, os alunos que não apresentam o seminário não leem os textos previamente, o que seria o mais indicado para que existisse o debate. A partir de a constatação, distribuimos os grupos em três funções: apresentador, debatedor e avaliador. Para executar as duas últimas funções, o aluno precisa desenvolver previamente atividades de leitura e pesquisa, ações que só eram desenvolvidas por quem apresenta o seminário.

Ao estudar os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade e parece ser esse o desafio, como professores de língua em sala de aula podem ensinar a escrever na academia. Vale ressaltar que a prática pedagógica é produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*<sup>6</sup> escolar, que torna possível a realização de várias tarefas diferentes.

---

<sup>6</sup> *Habitus* é originado em Bourdieu<sup>6</sup> (1994), mas repensado por Setton (2002, p. 69) e compreendido como um sistema flexível de disposição, não apenas visto como a sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construções, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação.

Consideramos que o estudo a partir das reflexões postas nos diários dialogados poderia vislumbrar um caminho para deixar a voz do aluno ser ouvida e, ao mesmo tempo pensar sobre a própria prática pedagógica. Assim, nossa proposta foi elaborada na crença de que o processo de escrita de diários possibilitaria exercícios de leitura do próprio discurso e também de dar indícios de reconstrução da experiência, mediante um processo reflexivo por meio do qual o sujeito constrói significados sobre o vivido<sup>7</sup>.

Com o intuito de diagnosticar o grau de conhecimento dos alunos, sugerimos que escrevessem sobre as aprendizagens realizadas, domínio de conteúdo, dificuldade de aprendizagem, no entanto deixamos espaço aberto para quem quisesse escrever sobre questões de caráter mais íntimo e pessoal. Como etapa final da metodologia, no último encontro do semestre, os alunos deveriam trocar os diários com um dos colegas que escreveria um recado a respeito do conteúdo lido.

#### **4. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS**

As comunicações verbais não são sociologicamente homogêneas, pois são atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas, em um jogo constante de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes. Portanto, cada comunidade verbal é constituída por formação social, chamada por Foucault (1969) de formação discursiva e por Bronckart (1999) de formação sociodiscursiva, elaborada em função de seus objetivos e de seus interesses particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de discurso, chamadas por ele de gênero de texto.

Na concepção deste estudioso (BRONCKART, 1999), para produzir textos, o agente deve levar em consideração a situação de ação de linguagem (mundo físico, social e subjetivo). O mundo físico (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor), o mundo socio-subjetivo (o lugar social, a posição social do emissor, o objetivo) e os conteúdos temáticos<sup>8</sup> (ou referentes), isto é, um conjunto de informações que será explicitado no texto.

É importante mencionar que Bronckart (1999), ao elencar os parâmetros objetivos, utiliza o termo receptor; posteriormente (BRONCKART, 2006), o termo é trocado por coemissor que aponta uma noção de discurso como uma construção elaborada entre os interactantes, mas, ao se referir aos parâmetros socio-subjetivos, fala do papel social do receptor, o qual denomina de estatuto dos destinatários; em Bronckart (2008), o autor retoma o termo receptor e acresce protagonistas da interação ao se referir à produção de texto. Percebe-se uma flutuação de termos, por isso seguiremos o apresentado na primeira obra (receptor), mas usaremos também interlocutor, pois nos parece mais preciso para explicitar a dinâmica do processo de interação social. Vejamos o quadro que segue:

---

7 Tivemos a oportunidade de vivenciar, na disciplina Fundamentos em Linguística Aplicada da pós-graduação em Linguística – PROLING, a prática de escrita de diário e de relato reflexivo. A cada aula, os alunos trocavam seus textos com os colegas antes dos seminários temáticos.

8 A noção de conteúdo temático é ampliada em obra posterior (Bronckart, 2006) na categoria que inclui outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis no agente quanto à temática.

Quadro 3 - Condições de Produção dos Diários

| Diários dos alunos   |   |
|--|---|
| Parâmetros do contexto objetivo da teoria de Bronckart (1999)        |   |
| Espaço da ação   | 1º momento: seminários na sala de aula<br>2º momento: escrita do diário extraclasse   |
| Tempo da ação  | Seminários: 1h40min para cada seminário<br>Diário: Tempo livre de acordo com a expectativa do aluno   |
| Emissor  | Alunos do 1º período  |
| Receptor   | Professor, colega de sala de aula   |
| Parâmetros do contexto sociossubjetivo da teoria de Bronckart (1999) |   |
| O lugar social   | A UEPB  |
| A posição social do emissor  | Graduandos enunciadore, no caso o papel de autores/leitores dos diários   |
| A posição social do receptor   | Professor e colegas leitores  |
| O objetivo   | Objetivo da interação é do ponto de vista do aluno enunciadore escrever sobre o processo de ensino-aprendizagem feito por eles a partir dos seminários. |

Com relação ao interlocutor, as coordenadas do espaço-tempo do produtor (mundo físico), conforme mostra o quadro, estão definidas, mas, para alguns alunos, o receptor do texto é o próprio diário, como se fosse um agente da comunicação:

Ex. 1<sup>9</sup>

Querido diário:

Vim aqui escrever para **você** o que eu dominava, o que eu não dominava, o que eu aprendi e o que não consegui aprender sobre os seguintes seminários [...]

Neste caso, o próprio diário é o receptor, embora o aluno soubesse que o professor e um colega fariam a leitura. Isso fica evidente no trecho “escrever para você”, desconsiderando o interlocutor real, em uma relação mais ampla em que o espaço físico do diário é a própria relação com si mesmo. Além disso, se o gênero é escrito na sala de aula ou em casa, cria-se uma expectativa no aluno ao saber a finalidade de sua escrita. Outra questão é que o texto enquadra-se em uma formação social, ou seja, em uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo apresentado por Bronckart (1999).

Cabe lembrar que as representações do contexto sociossubjetivo não são tão fáceis, pois esses parâmetros precisam ser compreendidos para que os objetivos sejam atingidos. Por isso, é preciso que o emissor saiba responder a algumas questões, tais como: Quais são as normas para que o texto possa ser aceito e compreendido pelo professor e pelo colega? Quais os papéis que geram? Quais imagens as pessoas terão de mim por meio do texto? Por que é importante escrever sobre nossas vidas? Por isso, não é simples para um produtor de texto representar esses parâmetros da interação social em que se encontra, como também não é menos complexo para o pesquisador identificar estas representações sobre os mundos social e subjetivo de um determinado produtor.

<sup>9</sup> Fizemos a transcrição dos textos dos alunos mantendo sua originalidade, gramaticalidade e estilo.

## 5. A VOZ DO ALUNO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Falar da prática pedagógica em um texto narrativo em sala de aula não é fácil, pois como o professor é um dos leitores dos diários, as informações neles contidas podiam ser silenciadas, já que, em nossa cultura, o aluno criticar o trabalho docente, ou refletir sobre essa prática abertamente não cabe aos papéis sociais desenvolvidos pelos alunos; embora várias teorias sinalizem que é esse o caminho, ainda há muita resistência por parte do corpo docente.

Ex. 2

Bom, professora, sei da importância de sua disciplina e da forma que a senhora nos ensina, e termino meu Diário dizendo que para mim a nossa língua é extraordinária e que pode fazer-nos bons ou maus, entendidos ou não. [...] Posso ter errado muito nesse diário, mas a minha vontade de aprender é superável a isso. Obrigada pela atenção!

Ex. 3

Cara professora, todo esse trabalho executado, é produto de uma grande parcela dos conhecimentos adquiridos em sala de aula perante todos as apresentações e conhecimentos acumulados

Em qualquer trabalho docente, sempre existirá falha pela situação diária, no entanto, os dados demonstram que, se há críticas que apontam diretamente reações apáticas ao trabalho docente, essa voz não aparece. Parece-nos que as narrativas nos possibilitam perceber que a postura que deve ser reflexiva, em um eterno movimento circular, no qual se aplica, reflete, modifica. Nesse sentido, os dados confirmam que os papéis de que o professor fala e o aluno escuta estão bem presentes em nossa sociedade, conforme já apontado por Bernstein (1996) na fundamentação. A crítica está justamente na reprodução social, focalizando a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso. O papel da “ordem social” na transformação do conhecimento científico e na produção do saber a ser ensinado e do discurso pedagógico nos parece ser o ponto para se aprofundar a discussão.

Apesar dessa confirmação, os diários nos proporcionaram perceber, no processo teórico-metodológico, quais pontos mais marcaram o corpo discente, conforme trataremos a seguir:

Ex. 4

Bem... o primeiro pensamento que tive ao ver minha grade de disciplina, observei imaginando como seria Oficina de Texto. De início, pensei em como redigir textos, redações, fazer fichamentos, relatórios, elaborar resumos. Na verdade, eu nem sabia o quanto de conteúdo me esperava.

Ex. 5

Aprendi muito com a metodologia da professora. A disciplina visa proporcionar aos alunos uma visão ampla do processo de comunicação a partir de uma fundamentação linguística que irá levar os alunos ao exercício da prática de leitura, associada a uma capacidade de pensar e ver a realidade. A disciplina trabalha a intelectualidade, interpretação e produção de textos, oferecendo uma visão precisa da tipologia textual, habilitando a uma leitura analítica e crítica dos textos, como a análise crítica dos textos produzidos por nós mesmos.

Nesses exemplos, podemos observar a visão do aluno anterior (ex. 4) e posteriormente (ex. 5) ao cursar a disciplina. Notamos uma modificação conceitual do que se espera a partir do nome da disciplina “Oficina de Texto” e seu processo de ensino e aprendizagem, a maneira de como esse conteúdo será mediado pela ação do professor. Segundo Chevallard (1991), a noção de cadeia de transposição didática designa o conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sua sala de aula. Com relação a isso, Perrenoud (2002, p. 74) afirma que,

[...] na cadeia de transposição didática, os saberes são transformados não porque há perversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana.

Considerando essa cadeia, gostaríamos de refletir sobre as formas que o professor escolhe para fazer uma transposição didática. Pensamos que desde a motivação da aula à construção realmente dos saberes a serem ensinados, há uma cadeia interna e, portanto, fundamental para a apreensão de um conteúdo, como demonstrado nos exemplos a seguir:

Ex. 6

Durante toda minha vida, fazer leitura já era uma dificuldade, e quando entrei para o curso de Edificações piorou, é tanto que desde quando aprendi a lê até os dias de hoje só li umas 10 obras de literatura. E graças a graduação que agora faço na UEPB, já vou lendo 3 livros, pode até parecer pouco, mas para mim que não tinha o hábito de leitura é um recorde.

Ex. 7

Quanto a todo corpo docente, percebi que faziam questão de estabelecer uma relação mais próxima com seus alunos, deixando-nos *sempre inteirados das novidades e possibilidades que a universidade pudesse nos oferecer*. [...] Os métodos utilizados para a aprendizagem incentiva o conhecimento, valorizando o raciocínio, seja por meio de seminários, uma forma bastante eficaz de ficar o conteúdo, pois ele é estudado para ser repassado para os outros, fazendo-nos ter mais responsabilidade ao analisar o conteúdo.

Ex. 8

De Oficina de texto, posso dizer que estou gostando muito, pois é aquela matéria de português da escola só que bem mais aprofundada. *Só que dentro na universidade tem um valor altíssimo para o meu aprendizado acadêmico, publicações, monografia, etc*. E estou conseguindo captar o assunto pelos métodos aplicados, um deles o seminário porque me proporciona aprofundar mais sobre determinadas temáticas.

No exemplo 6, o trecho “até os dias de hoje só li umas 10 obras de literatura. E graças a graduação que agora faço na UEPB, já vou lendo 3 livros” nos evidencia que a motivação é fundamental para o agir linguisticamente e que a realização de uma atividade só acontece quando há um interesse por parte de quem desenvolverá a ação de linguagem. Sendo assim, a aprendizagem precisa ser significativa, conforme mostram os trechos destacados dos Exemplos 7 e 8, e estar intrinsecamente ligada à maneira como a transposição didática é feita. Sendo assim, as ações pensadas pelo professor na

sequência didática parecem-nos representar uma cadeia interna de transposição didática na sala de aula. O percurso feito pelo professor, as opções escolhidas para ensinar o conteúdo, a valorização dada por ele a certos aspectos e não a outros, sinalizam ações de transposição, que efetivamente poderíamos dizer didáticas.

A docência se constrói em uma articulação do conhecimento de um corpo organizado de conteúdos com conhecimento do processo de ensino. Para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar. Esse conceito parece óbvio, no entanto é determinante para nós. Implica refletir sobre o envolvimento dos saberes científicos com os saberes de ação apresentados por Perrenoud (2002). Como apontados nos exemplos:

Ex. 9

Desde a primeira aula de Oficina de Texto, aprendi muitos assuntos que não sabia e que no futuro serão indispensáveis para minha carreira profissional e minha formação acadêmica.

Ex. 10

Chegando à sala, a professora acolheu-me com bastante entusiasmo e eu já gostei dela de graça, mas já não posso dizer o mesmo de alguns dos conteúdos trabalhados em aulas, não é que não sejam bons, o problema está em mim, que não estou conseguindo assimilar toda essa informação que a disciplina tem.

Nesses segmentos, averiguamos que, desde o primeiro encontro, a maneira de enunciar do professor pode definir as ações dos alunos, sejam as de acolher, sejam as de resistir à disciplina. A relação, que é possibilidade de um encontro dialógico sempre novo, encontra-se envolta na condição de gratuidade, que nos permite reconhecê-la em sua dinâmica de abertura-espontaneidade. Segundo Buber (1982), o Tu encontra-se comigo por graça; não é por meio de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato do meu ser, meu ato essencial. O humano é assim compreendido a partir de uma antropologia do inter-humano, enquanto esfera do face a face, no entanto, o primordial é a esfera do entre, o espaço onde se realiza o diálogo, o encontro entre Eu e Tu. Nesse sentido, o diálogo entre professores e alunos nem sempre é ameno e muitas vezes o trabalho do professor pode ser o de exigir, o de desafiar, o de elogiar, por exemplo:

Ex. 11

Após nossa apresentação, a professora fez seus comentários, entre eles, um elogio especial ao nosso trabalho, por segundo ela, ter mudado da água para o vinho.

Ex. 12

Logo no início do curso, a professora pediu a turma que se separasse em pequenos grupos e estes analisassem um pequeno texto para um debate futuro. No dia do debate, fizemos uma apresentação digna de alunos do ensino fundamental, ao final do debate, a professora nos deu com delicadeza e muita educação um belo de um puxão de orelhas. Deste dia em diante, eu e meu grupo tomamos consciências de que estamos na universidade e que temos que fazer trabalhos dignos de tal instituição.

Semanas depois nos foi passado um seminário, sentimos a necessidade de mostrar que aquele “carão” tinha surtido efeito, então nós fizemos de tudo para que aquela nossa apresentação passasse essa mensagem. Acredito que

conseguimos passar essa ideia, fomos aplaudidos pela turma e ouvimos belos elogios da professora que dias atrás tinha nos criticado construtivamente.

Ex. 13

Nunca pensei que o seminário acadêmico desse tanto trabalho, mas felizmente o meu grupo se saiu muito bem graças a uma aula que tivemos onde a professora nos fez perceber que o ensino médio passou e que agora tínhamos que nos empenhar mais se quiséssemos ser bons profissionais.

Ex. 14

O método da professora explicar os assuntos e exigir dos nossos trabalhos me fez perceber o quanto é importante nós nos apegarmos aos detalhes da disciplina para que no decorrer do curso possamos desfrutar de uma boa leitura e escrevermos perfeitamente.

Os exemplos de 11 a 14 são trechos de um grupo que passou pela mesma experiência, desde a reclamação da professora, bem narrada no exemplo 12, aos elogios, exemplos 12 e 13. O que nos chama atenção nesse caso é que em todos os diários esse fato foi marcante, que nos dá ares de ser crucial entender essa voz que soa com eco impressionante do papel do professor no processo de transposição didática. Perrenoud (2002, p. 25) define como transposição didática a essência do ensinar, ou seja, “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Para ele, essa é uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas, que surge como uma resposta ou reação às situações reais de sala de aula.

Ainda conforme Perrenoud (2002), para a Linguística Aplicada, o importante é a construção de saberes na esfera escolar. Essa mobilização de saberes poderia ser pensada a partir de uma visão cumulativa que vai do mais para o menos abrangente. Ou seja, em primeiro lugar, os conteúdos a serem ensinados. Em segundo lugar, os conteúdos efetivamente ensinados em sala de aula, seja na exposição didática, seja em materiais escritos. Por fim, os conteúdos efetivamente aprendidos pelos alunos.

As ações didáticas são estabelecidas por diversos recursos que ajudam no processo de transposição didática. Nesse sentido, Shulman (1996) cunhou a expressão “conhecimento pedagógico dos conteúdos” que inclui “as formas mais úteis de representação daquelas ideias, as mais poderosas analogias, exemplos, ilustrações, explicações e demonstrações, numa palavra, as maneiras de representar e formular a matéria de modo a torná-la compreensível para os outros” (p. 9), como também faz inclusão das formas mais precisas da compreensão daquilo que torna fácil ou difícil a aprendizagem de um tópico específico, das concepções e pré-concepções dos estudantes de diferentes idades e com diferentes experiências em relação à aprendizagem dos temas mais frequentemente ensinados.

Acreditamos que podemos pensar nos saberes não apenas como transmissíveis, mas, sobretudo, pensar que os saberes são construídos nos e pelos discursos. Justamente na sala de aula, as ações e recursos de transposições didáticas escolhidos pelo professor podem ajudar essa esperada formação crítica de leitores e, conseqüentemente, a construção de uma prática social consciente. Nesse sentido, Fairclough (2001) busca resgatar o valor dos saberes oriundos do conhecimento científico, desqualificados, em favor de processos valorativos das informalidades, das racionalidades técnicas, formas mascaradas da ilusão democrática do saber. A transposição didática é socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, sendo, assim, construída também em uma prática discursiva.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral a respeito da prática docente, as vozes dos discentes sinalizam que as reflexões para um processo teórico-metodológico precisam ser debruçadas sobre o sentido do humano, em relação com o outro, com o mundo, com o transcendente. Uma elaboração que, ao mesmo tempo, possibilite a incorporação dos valores concernentes ao humano e que conduza os indivíduos a se desenvolverem de maneira autônoma e autêntica, o que nos leva a afirmar que o gênero diário é um caminho para se pensar nesse agir linguístico.

As vozes discentes sobre a prática pedagógica permitem enfatizar que o educador é apenas mais um componente na vivência do educando. Ele se distingue dos demais pela presença significativa da vontade que orienta a sua ação de participar nesse processo e de representar nos mundos discursivos, para o que está se tornando homem, por meio da consciência, uma determinada escolha do ser, uma escolha do “certo” daquilo que deve ser (SANTOS, 2011), capaz de estabelecer uma relação<sup>10</sup> que não se constitui por um ato impositivo, por um decreto, mas que requer abertura e tem como única via a confiança. É a confiança que suplanta a resistência contra o estar sendo formado e possibilita que o educando aceite o educador como pessoa.

Em nosso entendimento, o conceito de transposição didática recebe uma nova interpretação. A legitimação de um saber não depende, em nossa opinião, apenas do reconhecimento epistemológico, como sinaliza Chevallard, nem apenas da ordem social, como sinaliza Bernstein, mas da ordem discursiva, ou seja, a legitimidade e a autorização do discurso que são controladas por um poder constitutivo e hegemônico dos discursos. Isso implica admitir que a legitimidade do discurso não depende apenas de uma ordem científica, mas de ordens políticas, dos sistemas que regem as instituições, e, para isto, entram em negociação fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos. Assim, esse processo não se limita à codificação e transmissão de conteúdos, avança em direção a um conjunto de ações de seus agentes e possibilita a mobilização e integração em uma situação de aprendizagem tacitamente aceita entre seus interlocutores (SANTOS, 2009).

Talvez a transposição didática seja a mais nobre e complexa tarefa do professor. Para fazer a transposição didática, é preciso levar em conta os objetivos e os valores educativos da escola; a idade e a situação sociocultural dos alunos; os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar; as expectativas da família e da comunidade; as demandas da sociedade – aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho; o universo cognitivo e afetivo dos alunos; e os desafios que eles enfrentam para se desenvolver. Nesse sentido, a escrita de diários dialogados parece ser um espaço em que essas vozes podem ressoar, pois possibilita o sujeito emergir como alguém que é (re)instituído por meio das várias práticas discursivas das quais participa e busca expressar reações e emoções, as quais emitem avaliar diversos textos, relacionando o que é dito a alguma experiência pessoal.

---

10 Neste parágrafo, os conceitos de relação e confiança são baseados em Buber (1982).

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Travaux et projets*. Trad. por Renato Ortiz. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, n. 97-98, juin. 1998.

BUBER, M. Do diálogo e do dialógico. Trad. Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

BURTON, J. et al (Org.). *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning* (e-book). San Francisco: TESL-EJ Publications, 2009. 188 p.

CASANAVE, C. P. *Journal writing in second language education*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011.

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

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502. Set./dez. 2005.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARANDINO, M. Transposição ou Recontextualização? Sobre a produção de saberes em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 95-108. Ago. 2004.

PEREIRA, M. de A. Vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa: Um estudo interacionista sociodiscursivo. Dissertação de Mestrado em Linguística pela UFPB/PROLING, João Pessoa, 2011.

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

PEYTON, J. K.; REED, L. Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers: a handbook for teachers. Virginia, USA: United States Department of State Office of English Language Programs, 1990.

PORTER, P. et al. An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. Second Language Teacher Education. Cambridge University Press. 1990. p. 227-240.

RAFAEL, E. L. Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula. Tese de Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2001a. 227f.

\_\_\_\_\_. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001b. p.157-180.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: Pereira, R. C.; Roca, P. (Org.). *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 69-90.

ROCHA, S. da C. Um estudo sobre escolhas léxico-gramaticais de duas professoras de inglês em um diário dialogado. Dissertação de Mestrado em Lingüística pela UFPB/PROLING, João Pessoa, 2009.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 313-136.

SANTOS, E. C. O processo de Transposição didática no jornal e na escola. Recife: Bagaço, 2009.

\_\_\_\_\_. A palavra de outrem: as fronteiras do fenômeno social da interação verbal. In: ALMEIDA, M. F. (Org.). *Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem: ressignificações*. Recife: Bagaço, 2011.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, ago. 2002.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 13. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-113.

ZABALZA, M. A. Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. In: LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Porto: Porto editora LDA, 1994. p. 81-100.

\_\_\_\_\_. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em: 27/11/2012*

*Aceito em: 19/02/2013*

*Versão revisada recebida em: 19/04/2013*

*Publicado em: 14/06/2013*

## **THE DIALOGUE JOURNALS: THE STUDENTS' VOICES ABOUT THE PEDAGOGIC PRACTICE**

**ABSTRACT:** *The objective of this work is to analyze, on the dialogue journals, the students' voice regarding their pedagogic practices on the vernacular languages teaching. This is an action-based research performed with two groups of students enrolled in the first semester of the Archivology Major Course at UEPB, whose diaries were compiled from the 'Text Workshop' classes. Revise the didactic transposition and the recontextualization; production conditions of the text are based on Sociodiscursive Interactionism (SDI), as discussed by Bronckart (1999, 2006, 2008). We conclude that the dialogue journals enables the subject to emerge as someone who is (re)established through various discursive practices in which he or she participates and seeks to express emotions and reactions, relating what is said to some personal experience.*

**KEYWORDS:** *Dialogue journals; didactic transposition; teaching-learning process; voices.*

