

O ESPAÇO DIDÁTICO E A TRANSPOSIÇÃO¹

Jean-François HALTÉ²

Como é possível que uma teoria – a transposição didática – enterrada no turbilhão das teses produzidas nas ciências humanas e depois exumada pela didática da matemática, tenha penetrado, a partir desta última, em todas as comunidades didáticas? Como acontece que, atualmente, todo trabalho de pesquisa em didática encontre-se na contingência, quer de requisitá-la, quer de abandoná-la, de integrá-la, ou, de uma forma ou outra, de explorá-la, criticando-a, refinando-a, completando-a? Como, em alguns anos, a expressão “transposição didática”³ passou de jargão de especialistas para o vocabulário corrente do formador⁴ e do professor? Como a própria teoria se tornou, por assim dizer, “inevitável”?

E, assim, se o sucesso do termo é inegável, a quais realidades ele se refere? Ele dá conta, particularmente no Francês, da teoria que ele nomeia? E quanto à teoria em si, para que ela serve concretamente? Qual é o lugar dessa teoria no espaço didático?

O sucesso do termo é, sem dúvida, o sinal tangível da penetração da teoria e de sua disseminação pelos diversos campos disciplinares. É também o indício de que a transposição didática foi transposta. Um saber não é retirado impunemente do campo em que foi concebido, como ensina, justamente, a teoria da transposição didática: durante o processo de migração e de empréstimo, como é normal, alguns filtros produziram efeitos. Um dos resultados da transposição da Transposição Didática é que o complexo estudo dos fenômenos constituintes da escolarização dos saberes, descrito e analisado originalmente por M. Verret, emprestado e depois reformulado cuidadosamente no âmbito da didática da matemática por Y. Chevallard, se reduziu, parece, tão-somente ao tema da transposição de saberes científicos – ditos de referência – em saberes escolares.

A focalização sobre esse tema contribuiu para a centralização da atenção sobre a natureza dos saberes ensinados. Pelo fato de haver estimulado a dúvida crítica ou a “vigilância epistemológica” e, mais genericamente, a reflexão didática, a transposição didática pôde ter efeitos positivos. No entanto, ao colocar-se a árvore da transposição científica em primeiro plano, escondeu-se a floresta: o “sentido restrito” da transposição ocultou o “sentido lato”, quer dizer, um *elemento* do sistema de ensino, embora capital, tornou-se mais importante

¹ HALTÉ, Jean-François (ss la dir. de). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques* n° 97-98, juin 1998, Metz, France. pp. 171-192.

² Tradução de Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa - UFSC)

³ A partir de agora utilizaremos as expressões “a transposição didática” *in extenso* ou “a transposição”, e “a teoria”, para designar o conjunto da teoria da transposição didática. Designaremos por “TD”, o livro de Chevallard, indiferentemente em sua primeira ou segunda versão (1985/1991) de *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, la Pensée sauvage, Lyon 1985/1991, livro que introduz a teoria da transposição didática no mundo didático

⁴ Nota das tradutoras: na França o professor universitário de cursos de licenciatura é denominado *formador*.

do que a análise do sistema integral. Pouco a pouco, o polo “saber”, do famoso triângulo – o professor, o saber, o aluno e suas relações – concentrou toda a atenção. Toda a concepção de *espaço* didático foi reduzida à transposição. De uma focalização interessante, passou-se a uma redução potencialmente perigosa.

Essas questões não ordenam o plano deste artigo, mas, sim, o atravessam.

1 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

1.1 Uma teoria inaugural

Geralmente, e isso é um fato, os professores de uma disciplina qualquer cultivam seu jardim e desconhecem pacificamente o que acontece com o dos outros: cabe à pedagogia geral a função de fornecer a bagagem comum, enquanto às disciplinas cabe a manutenção dos jardins particulares.

Se a TD se impôs para todos e desestruturou a paisagem tradicional, é evidente que ela tinha bons motivos para fazê-lo. Vejamos três desses motivos, para começar.

Em primeiro lugar, tratando muito pouco de matemática, apesar de seu subtítulo: “da matemática científica para a matemática ensinada”, o livro é acessível a todos - exceto por seus exemplos e anexos – e não exige uma qualificação científica específica. Em segundo lugar, tratando-se de didática *geral*, no contexto dos anos 1985-1992, em que as didáticas das ciências humanas e sociais, particularmente a didática do Francês, estão em plena “emergência”⁵ (de acordo com o termo da época), o livro sobre a TD é bastante oportuno. Colocando a problemática do saber como foco central e caracterizando a didática por essa centralização, o livro permitia, se não o desvinculamento real da tradicional ancoragem na pedagogia, ou o rompimento efetivo da dependência aplicacionista em relação às disciplinas fonte, pelo menos a inclusão, nessas disciplinas, de forma programática, do desejo voluntário de fundar uma identidade isolando um objeto de estudo. A dívida batismal das disciplinas em relação à fonte é inegável, como mostram artigos e manifestações públicas. Em terceiro lugar, embora a obra apresente como pivô conceitual a transposição restrita – ou “a transposição do saber *científico* em saber a ensinar” – e os seus mecanismos fundamentais, ela faz muito mais do que isso. A apresentação das bases teóricas da transposição não constitui o todo da obra. Apresentada e explorada ao mesmo tempo, comentada no prefácio e posfácio da versão de 1991, ela evidencia que a transposição é *constitutiva* do escolar e situa os seus pontos de impacto no triângulo didático; finalmente, permite visualizar, muito além da sala de aula, o sistema de ensino integralmente. Como diriam os institucionalistas, a transposição didática é um *analisador*:

⁵ A tese de M. Verret, *Le temps des Etudes*, data de 1974. A teoria da transposição didática é exposta publicamente em 1980 por Y. Chevallard. O primeiro colóquio sobre o que viria a ser didática e pedagogia do ensino de francês língua materna, DFLM, aconteceu em 1983, mas não continha nenhuma menção à TD. As datas de 1980, 1985, 1991 a 1996, correspondentes ao desenvolvimento da transposição didática salientado nesse artigo, testemunham uma história de aproximadamente vinte anos (talvez mais, se considerarmos a obra de Verret). Este calendário explica, parcialmente, a complexidade dos debates.

a teoria, assim como o famoso espelho à beira do caminho, é, para todas as comunidades didáticas, um objeto precioso, particularmente poderoso, pois a partir do essencial, o *saber*, questiona todo o resto.

1.2 Mal-entendidos? Da referência comum às divergências...

Se no item precedente evidenciamos o sucesso da transposição, medido pela sua difusão em quase todas as disciplinas, isso não significa que a transposição tenha sido sistematicamente bem recebida. Lida por todas as didáticas, ensinada em IUFM⁶, ela é frequentemente considerada como inoportuna. Desde seu primeiro surgimento em 1985, ela foi objeto de fortes ataques (e consequentes defesas). Y. Chevallard, sintomaticamente, observa no início de seu livro que “A transposição didática – que era um tema novo⁷ – seduziu a todos. Sedução essa não desprovida, sem dúvida, de ambiguidades e, em muitos casos, de ambivalência.” (TD, p.9).

As divergências de interpretação entre os que emprestam e os que produzem a TD parecem estar sendo constantemente reavivadas. As causas são variadas. Já citamos a centralização sobre o ponto nevrálgico – o saber científico – em detrimento da função de análise crítica; mais adiante apontaremos outros elementos de explicação. Não é somente a palavra em si mesma que suscita reações negativas.

Com efeito, quer queiramos ou não, o próprio termo “transposição” comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraíndo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição.

Essas imagens do professor impotente ou inconsciente não correspondem à posição defendida por Chevallard, ou, pelo menos, *não representam o todo*, embora pudéssemos assim pensar. O seu posicionamento completo é indubitavelmente mais complexo. Chevallard defende, por exemplo, num dos capítulos centrais da TD, que uma das direções de pesquisa a ser seguida é a que “consiste em considerar a especificidade do projeto de construção didática dos saberes e sua heterogeneidade *a priori* com as práticas científicas dos saberes” e que o projeto suponha “a análise das condições e das esferas nas quais ela (a

⁶ Nota das tradutoras: Instituições Universitárias de Francês Língua Materna.

⁷ Ele se refere às primeiras divulgações desses conceitos, que aconteceram a partir de 1980 (ver nota 3).

transposição) se realiza” (TD, p.48). A visão da transposição como *degradação* fatal, como vemos, é fortemente retificada pela ideia de projeto de construção.⁸

1.3 Fazer “a didática” ou fazer “didática”

É inevitável, a TD suscita essas imagens desanimadoras, em todos os lugares, expondo-se, assim, aos mal-entendidos que perduram desde a primeira edição da obra. Antes de começar tal leitura, não é inútil lembrar que são necessários dois para um mal-entendido: um dos protagonistas propõe seus enunciados – não as intenções que eles exprimem; o outro interpreta os enunciados de acordo com seus interesses próprios. Considerando esse jogo, não devemos, então, nos espantar com a excessiva redução evocada na introdução. A focalização sobre o saber científico evidencia algo essencial: a razão mesma da existência da escola encontra aí seu sentido, a tal ponto que, sem saberes a serem ensinados, não há escola – pelo menos, não a nossa. Isso justificaria o porquê dos saberes científicos serem privilegiados. A referência a eles credibiliza muitas disciplinas – não somente a matemática –, legitima seus programas e suas finalidades, e contribui para sua evolução: uma leitura mais atenta de um texto como *La maîtrise de la langue au collège*⁹ mostraria até que ponto as propostas didático-pedagógicas estão atreladas às pesquisas¹⁰, aos pesquisadores, às ciências etc. A didática (geral ou disciplina) encontra na problemática dos saberes científicos os objetos propícios para sua institucionalização, para sua implementação nas universidades, para seu desligamento da pedagogia e das disciplinas de origem, e tudo isso é importante para o contexto em que surge a TD. Por último, mas com igual importância, há a contribuição da própria obra para a constituição do mal-entendido, haja vista que ela tem o mesmo nome do conceito e é elaborada a partir da didática da matemática – disciplina escolar de reputação científica – o que autoriza a conclusão: “No sentido restrito, escreve Y. Chevallard, a transposição didática designa a passagem do saber científico para o saber ensinado.” (TD, p. 18).

Isso dito, não se pode comparar, sabe-se bem, o vivido em contexto e o ponto de vista histórico: ler hoje a TD como uma analisadora, considerar essa função como principal e assim explicar seu sucesso, depois dizer que o sucesso se constrói ao mesmo tempo em que o primeiro mal-entendido – isto é, o excesso de atenção sobre o sentido restrito –, é não considerar as preocupações da época e sua subsequente evolução.

Para a disciplina Francês, essas preocupações são de duas ordens. De um lado, já afirmamos anteriormente, a didática deve ser reconhecida institucionalmente. Por outro lado, ela tem que ser uma disciplina, deve produzir objetos didáticos úteis aos usuários. Naturalmente, essas duas preocupações estão ligadas, uma é condição da outra: para “fazer”

⁸ Se quisermos ter uma ideia correta da teoria, se quisermos desenvolver a crítica sobre bases sãs, temos que tomar essa proposição como ponto positivo, mesmo que as discussões subsequentes não o comprovem. O objetivo do presente artigo não é o de militar em defesa da transposição.

⁹ Texto publicado pelo Ministério da Educação Nacional e da Cultura, Direction des écoles, CNDP, 1992.

¹⁰ No caso deste livro, é interessante constatar que o tema em questão não está ligado ao argumento de autoridade, sob um modelo de citação/aplicação. Cada problemática é estudada de forma que pareça passível de ser apreendida pelo simples “bom senso”, pelo senso prático, mas trata-se, na verdade, também de uma transposição/implicação dos saberes científicos.

didática, é preciso saber o que ela é. Essas duas preocupações são interdependentes: fazendo didática, participamos indiretamente da elaboração da teoria didática e, inversamente, trabalhando na elaboração da teoria didática, suscitamos e orientamos a produção didática. No entanto, uma sendo mais “meta” do que a outra, elas não são semelhantes no plano epistemológico e não implicam os mesmos interesses ou os mesmos engajamentos de pesquisa, nem recorrem necessariamente aos mesmos atores.

A partir dessa problemática, a TD é um livro curioso, pelo fato de estabelecer na sua própria construção a tensão entre essas duas aspirações.

Na segunda versão (1991), os capítulos centrais (cap. 1 a 8), os que expõem o pivô conceitual da teoria, representam aproximadamente sessenta páginas das duzentos e trinta e cinco totais do livro. O restante, isto é, a maior parte da obra é, literalmente, uma análise que enfoca a teoria. O prefácio: *Por que a transposição didática?*, integralmente retomado da primeira edição (1985), desenvolve considerações não prioritariamente sobre a transposição, mas sobre a questão da *cientificidade* da didática. Discutindo as polêmicas sobre a recepção dos conceitos divulgados a partir de 1980, em diversas instâncias¹¹, e procurando dar conta dessa discussão, Y. Chevallard escreve: “É necessário, para tal, partir de bem mais profundo: da possibilidade de que exista *uma ciência* que chamamos a didática da matemática” (TD, p. 10).

O debate é epistemológico... *Seis anos mais tarde*, no posfácio da segunda edição, preocupado com as novas críticas – aparentemente os mal-entendidos são para ele um abscesso de fixação –, Y. Chevallard conduz seu leitor do mesmo modo, isto é, não pelos caminhos da transposição didática, mas por uma longa (e apaixonante) reflexão sobre... a didática como *ciência*. Discutindo a questão da “didática geral *versus* didática como disciplina”, ele adianta, depois justifica e desenvolve, a ideia de uma *antropologia didática*. Nesse estágio, a reflexão ultrapassa o campo escolar, invade todo o campo social, reorganiza a epistemologia atual, desestrutura a antropologia e, finalmente, opera a passagem de uma disciplina – a didática – às funções, senão utilitárias, ao menos relativamente circunscritas, ou a uma “verdadeira” disciplina, com ambições mais amplas do que na visão precedente.

Se uma mudança quantitativa implica uma mudança qualitativa, então, aquilo que se tornou essencial para o autor, entre 1985 e 1991 – a saber, nada menos que a fundação histórica de uma ciência nova –, é lido como acessório, nesses anos, pelas comunidades didáticas. Para o autor, o pivô conceitual está constituído (desde 1978, pelo menos) como fato incontestável, natural; para as comunidades didáticas, ele constitui, de forma maior ou menor, uma descoberta.

¹¹ Assim o “conceito” foi objeto de seminários e, sobretudo, de um certo número de trabalhos apresentando análises didáticas precisas: essa é sua origem, seu devido lugar. Mais remarcável ainda é o fato de o conceito ter sido difundido fora da comunidade dos didatas da matemática: assim, o encontramos hoje na didática da física, ou ainda em alguns praticantes da intervenção sobre o sistema de ensino (TD, p.10).

De maneira alguma, no entanto, essas ampliações negam ou contradizem os capítulos mais importantes, ou centrais. Elas os colocam, sim, em evidência e, seguramente, retificam sua importância. Ao invés de estigmatizar, como num bom transposicionismo, a noção de *substituição* – passou-se, sem se dar conta, de um objeto de estudo a outro –, tomou-se o cuidado de não ultrapassar totalmente o limite. Em todo caso, é indiscutível, um deslocamento de ponto de vista se operou. Os acréscimos ao corpo teórico principal se distanciam consideravelmente da didática prática, concreta, e são indícios de uma *divergência de interesse* mal-reconhecida. Significativamente, sob o ângulo da “autonomia” do fazer didático, da consideração de sua dependência em relação às “disciplinas-mãe”, da generalidade do didático ou da especificidade disciplinar, a Didática do Francês Língua Materna, no seu período de fundação (o intervalo entre os anos 1980-1990, *grosso-modo*) participou parcialmente, assim como outras ramificações, do debate epistemológico, depois abandonou amplamente a questão. Uma vez instalados, mesmo que precariamente, no plano institucional, os didatas do francês, como os outros, retornaram depressa ao que eles consideram sua tarefa principal: não tanto responder sabiamente, ou cientificamente, se a didática é uma ciência, mas sim penetrar o espaço didático de maneira a poder *fazer* e a fazer realmente didática, na ou contra a transposição didática restrita, isto é, a prosseguir na permanente reflexão sobre sua matéria, sobre seus objetos de ensino e sobre as práticas de ensino aferentes. A aspiração “fazer didática”, sobrepõe-se, na comunidade do francês, a fazer “a didática”, enquanto que a TD tem uma tendência inversa...¹²

Uma das formas de explicação para isso seria uma pesquisa na história. Nascida das preocupações da área, com a reforma na matemática dita moderna, a didática da matemática, rica em trabalhos consolidados de longa data em *didática* (lembramos, e isso é importante, que a didática da matemática se fundou, nos anos 60, sob as dificuldades que uma reforma dos saberes a ensinar exige, isto é, a passagem para a matemática “moderna”, e não na pesquisa sobre uma outra maneira de se ensinar a mesma coisa), tinha uma suficiente maturidade não somente para acolher a TD e suas problematizações, mas também para requerer uma “real” ciência didática. O movimento de interpelação da prática pela teoria e da teoria pela prática estando profundamente introduzido, a comunidade matemática estava pronta. No francês, a TD penetrava como num terreno quase virgem. Isso faz uma diferença: útil para a instalação territorial da DFLM¹³ que estava nascendo, a TD não teve, e não pôde ter, a mesma função de distanciamento estruturante.

É assim que, sob a divisa da centralização sobre os saberes, diferenças profundas e tradicionais surgiram: não se pode fazer magicamente tábula rasa das divisões que estruturam o campo do ensino desde sua constituição. As oposições de valor: científico vs

¹² Em toda essa análise, assim como nas próximas, a “comunidade didática” e outras expressões do gênero remetem não à comunidade de professores de francês, nem mesmo ao conjunto de publicações sobre a didática do francês, mas somente à comunidade que se encontra na associação Didática do Francês Língua Materna. É essa comunidade, lugar de debates abertos, que é o operador principal da passagem da pedagogia do francês à didática - ela fundou-se com esse objetivo -, o que não significa que ela tenha posições unânimes nos debates e conclusões.

¹³ Nota das tradutoras: Didática do Francês Língua Materna.

literário, espírito matemático vs espírito sensível, Ciências vs Humanidades etc., perduram no corpo social. O modelo do mestre humanista, não representando, mas sendo a própria encarnação da Cultura e da Honestidade, mesmo corrompido pelo tempo, ainda representa uma grande importância junto aos professores de francês. A preocupação específica das missões educativas e de cidadania da escola, que se verifica, por exemplo, pela busca do *saber ser* ou pelo retorno dos valores (ver mais adiante o ponto 2.6), envolve mais diretamente o francês do que a matemática. O fato de a cultura literária, patrimonial, identitária, ter sido progressivamente transformada em uma relação com a *cultura* contemporânea em geral, acentua ainda mais a decalagem: assim como as referências clássicas, literárias e históricas possibilitavam o ensino de um saber erudito, ou mesmo científico, justamente porque se distanciavam do discurso e das práticas sociais cotidianas – assim também a articulação com as práticas linguageiras contemporâneas acentua as questões da “ensinabilidade” do uso da linguagem.

Se a matriz disciplinar da matemática está consolidada, a do francês se apresenta, na comunidade dos didatas do francês como também no corpo social, um jogo de disputa reavivado a todo o momento. Entre outras consequências dessas diferenças, observa-se o desprezo pela “antiga pedagogia” (como diz Chevallard) no francês, tanto a transposição *restrita* restringe, precisamente, o campo das questões consideradas importantes pelos professores de francês.

1.4 As principais críticas

A distância entre a tensão da TD em busca de uma ciência didática e os desejos práticos das didáticas, pode ser medida pela própria TD, por um lado, e pelas reações que ela suscitou, por outro.

Procuraríamos em vão na TD uma *precisão* de transposição didática. Apta a revelar o que não se vê e o que entra em jogo no mecanismo longo e complexo que leva o saber ao ensino, a teoria (que é o analisador) tem apenas uma função *crítica*. Se a teoria mostra alguma coisa para o professor, é que ele se engana, pois:

No momento em que o professor intervém, elaborando esta variante local do texto do saber que ele chama sua aula, ou simplesmente dando sua aula, há muito tempo que a transposição didática já começou. (.../...). Sob a aparência de uma escolha teórica, o professor não escolhe, porque ele não tem poder de escolha. Ele retém do processo somente o momento em que ele se considera capaz de alguma compreensão: a redação do texto do saber. (TD, p.17).

Essa posição, incontestável, justifica a ausência de proposta prática e de exemplos de “boas” transposições. O que seria, no mínimo, impertinente: o capítulo 3, por exemplo, *A transposição didática é boa ou má?*, cria a expectativa – além do julgamento intrínseco sim ou não – de um exemplo prático. Ele não virá. A transposição não é nem boa nem má, ela existe, simplesmente, e somente este ponto importa na perspectiva da ciência didática:

“o exercício do princípio de vigilância da transposição didática [...] é uma das condições que comandam a possibilidade de uma *análise científica* do sistema didático” (TD, p. 46). Toda a obra revela a tendência a essa preocupação.

Sob esse ângulo, a teoria é decepcionante. As comunidades didáticas reagem muito mais sobre a adequação da transposição às suas questões didáticas próprias do que sobre a “ciência didática”. Com efeito, a efervescência crítica, tanto depois da primeira como da segunda publicação da obra, concerne aos capítulos centrais (capítulos 1 a 8). A obra de Claude Raisky e Michel Caillot: *Au-delà des didactiques, la didactique* (De Boeck Université, 1996) nos dá uma boa idéia da orientação geral das discussões. Caillot observa, por exemplo, que Chevallard “fala do saber científico ou, de um modo geral, do saber [...] o que nos leva a entender que, por um lado, existe um saber e, por outro, que ele é único [...], o que é, no mínimo, redutor para outros campos que não o da matemática” (op.cit. p.21). e lembra que, introduzindo a noção de “práticas sociais de referência”, em favor de um trabalho em didática da física, Martinand mostrou que o saber acadêmico não era a única referência dos conteúdos a serem ensinados.

Ele destaca, em seguida, as reticências iminentes de outras disciplinas que, como o francês, se interessam pelos conhecimentos práticos e sociais: a história e a geografia, por exemplo, para as quais os saberes escolares são regidos, antes de tudo, pelas delimitações da cultura escolar etc. Mencionando, finalmente, a passagem, nos programas, da noção de *saber* para a formação de *competências*, Caillot confirma, em conclusão, a insuficiência da teoria da transposição didática. Raisky, por seu lado, mostra que “no ensino profissional, as finalidades e as aprendizagens visadas não constituem *corpus* de saberes organizados em disciplinas acadêmicas”. (op.cit. p.51), mas “conjuntos que integram saberes de natureza diferente” constituídos por um princípio de ação.

Nos dois casos, se aceitamos implicitamente a interpelação dos campos disciplinares pela transposição, se tratamos os conceitos da transposição restrita relacionando-os com os problemas particulares das disciplinas, concluímos, em nome das *referências* indispensáveis, mas *não totalmente científicas*, que a transposição é impertinente. Nos dois casos, as respostas dos formuladores da TD correspondem, como veremos, ao campo da ciência didática.

1.5 Podemos ser “contra” a transposição didática?

Na mesma obra, S. Joshua, (“Le concept de transposition n’est-il proposé que pour les mathématiques?” In: Raisky e Caillot, op.cit.) um dos principais contribuidores para a construção da teoria atual, retoma implicitamente ou explicitamente a maioria das críticas e argumenta que a transposição não somente as suporta como as integra, testemunhando assim seu “vigor epistemológico”. A decalagem entre o fundo prático das questões e a base teórica das respostas, em 1996, é do mesmo tipo que a do período entre 1985 a 1991.

Se S. Joshua reconhece já de início “que o conceito encontrará inevitavelmente seus limites epistemológicos”, ele contesta, porém, que o lugar do saber científico deva ser “no coração da teorização” e sustenta que

Os mecanismos principais da transposição didática – desincretização dos objetos de saber, sequencialização do ensino, dupla recontextualização, num *corpus* disciplinar por um lado e na história da sala de aula por outro lado, se aplicam independentemente da referência escolhida, seja ela científica ou outra [...] (*Au-delà des didactiques*, p.64).

Um dos méritos, pelo menos, da teoria geral da transposição, seria, declara o autor logo após a passagem citada, admitir “a artificialidade constitutiva dos atos didáticos”. Em seguida, ele admite que os saberes científicos “não são os únicos a serem transmitidos num ensino intencional” e, ainda mais, pensa que isso acontece “numa grande parte – senão na maioria – dos saberes tratados na escola” (S. Joshua, p.67). Ele recoloca – ou repatria – então, na transposição, as práticas sociais de referência de Martinand, por meio de um raciocínio tipicamente transposicionista.

Já que as práticas sociais não podem aparecer *tal e qual* no campo escolar, elas são “modelizadas”, e esses modelos das práticas, assimiláveis dessa forma a saberes, são passíveis de mecanismos de transposição (S.Joshua, p.65). Essa posição pode ser compreendida facilmente: a empresa, o laboratório do cientista, a oficina do engenheiro, a atividade profissional do químico etc., não podem ser diretamente importados, tal qual. De um lado, porque as instituições, empresa, laboratório, oficina etc., não são reproduzíveis, em nenhum sentido: nem materialmente (locais, máquinas) nem simbolicamente (organização de trabalho, finalidades). Por outro lado, porque se trata, na realidade social, não de prática *personalizada* de um ou outro sujeito, mas de uma multiplicidade de práticas pessoais ligadas evidentemente a um padrão comum. De qualquer modo, independentemente da modelização que as torna acessíveis à escola, as práticas sociais de referência estão em relação necessária com o saber científico: “pode-se negligenciar a referência artesanal quando se pretende ensinar a física; mas se a referência artesanal é tomada, considerando que se trata também da física, o retorno ao saber científico é inevitável, (*Au-delà des didactiques..*”, p.67).

Com a noção de “saberes especializados” – saberes fortemente personalizados, ligados a instituições não legítimas (o *rap* por exemplo) –, uma terceira categoria de escolarizáveis se estabelece.

Os saberes especializados, dificilmente objetiváveis, muito personalizados, se distanciam ainda mais dos saberes científicos. As instituições que os comportam não são reconhecidas pela sociedade, que não lhes atribui o direito de “ditar a cultura na referida área” (*Au-delà des didactiques...p.69*). Enquanto as especialidades não são reconhecidas, “faz-se rap à maneira de...”, como diz Joshua.

Os saberes especializados constituem, na teoria, o limite do que é escolarizável. Além disso, existe ainda o que Chevallard chama de *conhecimentos*. Instáveis, difusos, esses

conhecimentos fogem do processo de ensino. Segundo Joshua, precisamos deixar os conhecimentos fora da classificação dos saberes científicos, como já observava Milner (*De l'école*, Seuil, 1984): “como compreender que ensinamos aos alunos o que eles já sabem [...] esses conhecimentos que cada um já tem em sua prática. (*Au-delà des didactiques...*p. 69-70).

Com essa hierarquização dos saberes, Joshua acredita dar conta, entre outros, do caso do Francês Língua Materna, que, segundo ele

se aproxima das disciplinas heterogêneas, como a música, por exemplo, onde estão inseridos vários saberes: de referência científica, referências *cientificadas* ocasionalmente (ortografia, gramática), referências especializadas (a recitação) passando pelas intermediárias (resumo de texto oriundo de práticas profissionais) (p.70).

De um modo mais amplo, a extensão da noção de saber para os saberes especializados e para as práticas sociais de referência é, sem dúvida nenhuma, uma das condições de possibilidade de disseminação positiva da transposição para outras disciplinas. Nessa perspectiva, seguramente mais ecumênica, as diferenças entre as disciplinas repousam na *legitimidade*, maior ou menor, de suas referências: as instituições científicas são mais legítimas que as instituições profissionais, essas mais legítimas que as instituições “que estabelecem uma rede de relações interpessoais” (p.67). Cada disciplina, sob esse critério, pode ser descrita como uma ponderação particular dos diferentes tipos de saberes inventariados.

Sem a certeza quanto ao fato de saber se o francês se reduz (deve se reduzir) a essa heterogeneidade, deve-se reconhecer que o argumento da legitimidade é forte. É preciso lembrar que não existe o guardião do templo do francês¹⁴ e que uma das dificuldades concretas da DFLM é relativa a uma dupla deficiência: a da respeitabilidade científica e a da legitimidade institucional.

Como vemos, é difícil ser “contra” a extensão que a transposição didática ganhou. Isso seria a mesma coisa que negar que 2 mais 2 é igual a 4, tanto a transposição se evidencia. Mas observaremos que os argumentos pretendem mais regularizar o problema interno da teoria do que os problemas próprios das disciplinas. Aumentando o poder da teoria e consequentemente sua capacidade de acolher um número maior de disciplinas, não melhoramos sua adequação, sua capacidade de dar conta dos fatos com maior precisão. O “mal-entendido” pode prosseguir indefinidamente...

¹⁴ Eu assinalava, em *La didactique du français*, Que sais-je?, PUF, 1992, p.13 da primeira edição, que “cada um, especialista ou não dos problemas de ensino, está habilitado a fazer proposições sobre a cultura, de modo que toda reflexão sobre os saberes, no Francês, toma o ar de um debate nacional, onde a defesa e a ilustração dos valores têm prioridade sobre a busca de soluções eficazes”; e citei, como exemplo, a reforma da ortografia, que estava sendo debatida.

2 O ESPAÇO DIDÁTICO

Supondo que conseguimos passar uma imagem consistente do estado contemporâneo da transposição, apontando claramente um certo estado das resistências, resta-nos comprovar as respostas e considerar algumas questões relativas ao espaço do didático, que o sucesso da TD¹⁵ tende a restringir à transposição científica. Para abordar esses temas, destacaremos os problemas da didática do francês língua materna e, prioritariamente, o texto de Joshua que acabamos de apresentar.

2.1 Saberes científicos e outros saberes: entre o demasiado e o não-suficiente

O “coração” da TD, lembremos, é constituído por “mecanismos principais”:

Os mecanismos principais da transposição didática – desincretização dos objetos de saber, sequencialização do ensino, dupla recontextualização, num *corpus* disciplinar por um lado, na história da sala de aula por outro lado, se aplicam independentemente da referência escolhida, seja ela científica ou outra [...] (*Au-delà des didactiques...*, p.64).

A observação feita a esse propósito é justa. A noção de saberes científicos só designa o *objeto* dos mecanismos da transposição e não interroga os *mecanismos* em si. Qualquer que seja o objeto de ensino, ele resulta do conjunto de operações que, precisamente, permitem-no adquirir esse estatuto a partir do objeto de saber de origem. A (re)leitura atenta da TD atesta que a noção mesma de saber científico não é especialmente analisada, e a importante observação de Joshua – passamos da transposição de saberes *científicos* para a transposição de saberes, simplesmente –, está em pauta no primeiro texto de Chevallard. Este, com efeito, evoca as “criações didáticas” (p.39), ligando-as com as “necessidades didáticas”; refuta as diferenças entre “objetos de saber e outros objetos” (p.51), atestando assim que ele não restringe “científico” ao sentido científico.

Essa extensão generalizadora apresenta um duplo problema. Por um lado, estender a categoria dos saberes para o que está fora *apenas* dos saberes científicos, é o mesmo que retornar a amolar um dos gumes mais afiados da TD, o que mais mobilizou a comunidade da DFLM, e que, interpelando-a, ajudou-a fortemente a tentar se definir. O poder crítico, provocador, isto é, a própria utilidade da TD (a vigilância didática!) se encontrou, dessa forma, enfraquecido. Não se exigia tanto, talvez. Por outro lado, restringir o escolarizável aos saberes especializados, recusando os conhecimentos é, talvez, não escolarizar o suficiente. Procurava-se, talvez, muito mais.

2.2 Saber científico e saber legítimo

Repatriar as disciplinas recalitrantes na TD tem um preço. Ele é mensurado no âmbito do conceito de legitimidade necessária para a transgressão do limite científico.

¹⁵ Não a própria TD, que, ao contrário, dá uma visão muito ampla do espaço didático.

“O que distingue um saber científico de um outro tipo de saber?” pergunta Joshua antes de mostrar que

não se pode distinguir o primeiro do segundo em termos normativos, definindo-se por natureza seu conteúdo e seus métodos. A única distinção racional – mas é imensa – é de natureza institucional. [...] São considerados como científicos os saberes que uma dada sociedade considera como tais em determinado momento de sua história (*Au-delà des didactiques...*, p.67).

Esse argumento tem sua fonte em Chevallard, que, no posfácio da segunda edição, desliza do critério de cientificidade ao critério da legitimidade institucional. No desenvolvimento de sua pesquisa – que o leva a estabelecer sua concepção de antropologia dos saberes –, ele ilustra essa passagem através de uma anedota histórica: “Dê à palavra o sentido que você quiser: a matemática é certamente um saber científico. No entanto, esquecemos que ela nem sempre o foi. “Fange où se roulent les porcs”¹⁶ pronuncia eximamente um mestre da Universidade parisiense no último terço do século XVI” (TD, p.217).

O exemplo de Chevallard confirma, sem dúvida, o argumento de Joshua. Podemos realmente, pensando na didática geral, subscrever a ideia.¹⁷

Assim, assistimos a um verdadeiro passa e repassa. A *legitimação* institucional do saber é uma coisa, a *qualidade* do saber enquanto saber, isto é, sua operacionalidade sobre tal ou tal campo, é outra. Um certo personagem científico, que dizia que a terra girava, era tão pouco legítimo – visto que no seu tempo a instituição religiosa “ditava a cultura” legítima – que sofreu as consequências de suas afirmações. Isso não mudou o fato de que a terra gira efetivamente. É claro que não podemos abandonar um dos dois aspectos pelo outro, muito menos reduzir uma caracterização à outra!

Atingimos aqui o *demasiado* da extensão: a DFLM poderia ser descrita, sob esse ângulo, como uma luta interna e externa permanente *pela* referência científica e *pela* legitimação institucional.

2.3 Modelização, especialidade, saber

Relativamente aos dois outros tipos de saber tratados até agora – as práticas de referência e os saberes especializados –, outras objeções sobre o *não suficiente* surgem.

¹⁶ Nota das tradutoras: Expressão idiomática “lama em que chafurdam os porcos”, no sentido de que os porcos se sentem bem em revolver-se na própria lama.

¹⁷ Reflito sobre a furiosa observação de L. Schwartz: A didática está longe de atingir o nível científico. Ela é difícil de compreender, cheia de jargões, muito vaga. Nas universidades, os didatas são descartados. Para sorte deles, foram nomeados nas IUFM, onde eles se sentiram donos do terreno. Como dizia B. Shaw: “Os que podem, agem. Os que não podem, ensinam como agir. Os que não podem nem agir nem ensinar, ensinam como ensinar!”. n.º 995 do *Point* 12-18 outubro de 1991.

Até onde tal divisão é satisfatória? Até onde é adequada? Consideremos, por exemplo, a prática da literatura ou a prática do jornalismo. Para Martinand, ambas são práticas sociais de referência. Sem dúvida, elas têm alguma coisa a ver com o ensino do francês e, visto que está fora de questão transportá-las para a escola, elas devem certamente ser *modelizadas*. As teses de P. Bourdieu, entre outras as que abordam a construção dos campos de produção restrita e expandida, permitem construir modelos que, a partir de então, podem ser objeto de uma transposição. Até aqui tudo bem.

Mas essas práticas sociais de referência interferem, *por acréscimo*, num outro sentido: elas são promovedoras de *produtos textuais*, cujo estudo pode ser feito em sala de aula. Poder-se-á dizer que os saberes para estudar esses produtos não surgem necessariamente de uma modelização socioinstitucional (com base em Bourdieu ou outros), mas de saberes científicos de uma outra natureza, extraídos, por exemplo, da linguística textual ou da história literária. Os produtos textuais, nesse caso, não constituem a base do ensino, só servem de suporte: o objeto de ensino propriamente dito não é o produto textual em si, mas um saber científico. Que seja. Mas mesmo assim, digamos, de passagem, que o *mesmo* produto textual é passível de *diversas* abordagens do tipo *modelo* de práticas sociais de referência e, igualmente, de *diversas* abordagens do tipo saber *científico*. Reconhecem-se aí alguns efeitos da *heterogeneidade* das referências, característica do francês. Isso complica ainda mais a situação, mas o ponto importante não é esse: mesmo que não se deva, de modo algum, misturar *na teoria* tal *modelização* de prática com tal saber científico, eles são, no entanto, *solidários* e *co-ativos* na prática didática.

Se são selecionados contos populares mais do que grandes obras literárias – critério que vem da prática social para ensinar elementos da narrativa, por sua vez critério dos saberes científicos –, não é por acaso. Tratando uma, a narratologia, pelo viés da outra – a produção expandida –, faz-se a solidarização. Geralmente, uma determinada modelização particular do literário se acomoda melhor com uma determinada referência teórica: qual professor de francês teria a idéia de tratar *Les chants de Maldoror*¹⁸ por meio das teorias da narrativa? Mau exemplo? Seria melhor trabalhar a função poética, de Jakobson? Pior exemplo, esse? Talvez a melhor resposta seria encontrada no objetivo a atingir: definido este, o professor poderá proceder a uma solidarização de fato. Saberes científicos e modelos em francês, não se substituem um pela falta do outro, ambos são indispensáveis, e os professores os utilizam, tanto um quanto outro. O que nos leva, no fundo, à problemática das coerências configuracionais (Ver J-F Halté. *Que sais-je?*, 1992, p.22 e seguintes).

Mas os produtos textuais são suscetíveis ainda de outros investimentos, desta vez colocando em causa a separação entre saberes científicos e saberes especializados. Os textos deixam transparecer a *expertise*¹⁹ de seus autores, de tal forma que é a título de

¹⁸ Nota das tradutoras: *Les chants de Maldoror*, escrito por Isidore Ducasse sob o pseudônimo de Comte de Lautréamont, em 1869, é uma epopéia em prosa, uma obra de violência e destruição. Maldoror é regido pelo mal. Segundo o autor, a crueldade é onipresente, e o mundo é um inferno.

¹⁹ Sabemos, a partir dos trabalhos de Ricardou, que é raro o escritor se reconhecer um *expert* em literatura; sabemos também que a *expertise* própria do escritor não corresponde necessariamente ao que ele fez na prática. Assim, em francês, “*expertise*” se refere tanto a um terceiro, especialista num objeto, quanto ao

reconhecimento social dessa expertise (a legitimidade) que eles entram na escola. Introduzir aqui a noção de *expert*²⁰ não significa que estamos brincando com as palavras.²¹ O autor é tanto um especialista em escrita – ou em literatura – quanto MC Solar é um especialista em rap, no sentido de Joshua. A diferença é que o escritor, diferentemente deste último, é especialista não necessariamente por falta de conhecimento científico, nem por falta de uma prática social legitimada, e sim, bem ao contrário, *ele é reconhecido como especialista pela escola, pela sua prática social de referência e também pelos seus saberes científicos*. Longe de se opor, as categorias se interpõem e se interpenetram.

Resumindo, introduzir um produto textual na sala de aula é o mesmo que colocar em circulação, solidariamente, uma especialidade de escrever, um modelo de prática social e um determinado tipo de saber científico. Gnosiologicamente distintos no espaço teórico, os diferentes saberes se intrinacam na prática.

2.4 Saberes e conhecimentos

Nesse *continuum*, os conhecimentos, descartados pela teoria, têm seu lugar. Mas, como e onde é preciso fixar os limites que distinguiriam os conhecimentos de outros tipos de saberes? Podemos, explica Chevallard no seu posfácio, “nos reconhecer” num e noutra e manifestá-lo por essa ou aquela manipulação. Um observador, prossegue Chevallard, poderá presumir a existência de um determinado saber por detrás da manipulação, enquanto outro poderá declarar que não há nada. O conhecimento, nessa acepção, representa uma certa relação “cognitiva”, pessoal com o objeto. Referindo-se a P. Bourdieu, Chevallard escreve:

Um saber pode ser utilizado, ensinado, produzido. Em todos esses pontos, os saberes se distinguem dos “sistemas institucionais de conhecimentos”, que podemos chamar – a expressão é, creio, de P. Bourdieu – de saberes *práticos*, os quais são *aplicados, aprendidos, enriquecidos*, sem no entanto serem *utilizados, ensinados, produzidos*. (TD, p.211).

Essa distinção é conveniente quando aplicada ao ensino do francês? Os produtos textuais, os textos dos autores, são *apreensíveis* pelo mestre e pelos professores fora dos *conhecimentos* – ou mesmo de *convivências* -- disponíveis? Se reconhecermos que os conhecimentos são *necessariamente aplicados* na abordagem dos textos, podemos dizer que eles não são *utilizados* pela instituição escolar? Podemos retomar aqui o caso do texto de especialidade (*expertise*) introduzido na sala de aula. Relativamente aos produtos

produtor desse objeto. Nesse sentido, retomando o exemplo de Joshua, MC Solar é *expert* em rap, reconhecido como tal por seus parceiros (é um excelente rapista!), mas não é necessariamente um especialista do rap, capaz de teorizar as produções do rap.

²⁰ Nota das tradutoras: Os termos *expertise* e *expert* são traduzidos aqui por *especialidade* e *especialista*, assim como traduzimos mais atrás, neste artigo, saberes *experts* por *saberes especializados*.

²¹ Façamos tal nesta nota: todos os exercícios de escrita “à maneira de...” podem ser compreendidos como *a modelização* em ato, pelo aluno, da prática *especializada* de um mestre. Não diríamos que o aluno é um especialista, embora... nem que o professor, mesmo avaliando a produção, é um especialista, apesar de seu ato de avaliação pressupor uma especialidade. Brigas de especialistas...

textuais e ao processo de escrita, há os que beberam a poção mágica, os que “caíram dentro da poção quando eram pequenos” e que “têm competência”, e há também os outros. Logo, se para uns não há “nada a saber”, há o que saber para outros. Assim, essa noção de conhecimento, transportada para a sala de aula, respeitadora das diferenças individuais, ratifica as diferenças socioculturalmente construídas. Pelos fatos, a sala de aula, essa soma de indivíduos, é um lugar onde a *mesma* referência é passível de aplicação, de aprendizagem, de enriquecimento, por um lado, e de utilização, de produção e de ensino, por outro lado. Nesse último caso, basta que o professor tenha consciência da dificuldade do aluno, para que o eventual aprendível – o conhecimento – seja amparado por um ensinável intencional.

Assim, a distinção dos tipos de saber, mesmo que satisfatória para o espírito, é de uma manipulação desastrosa no espaço didático da sala de aula. A aula de leitura (ou de escrita) convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos. Arriscando um resumo abrupto, podemos afirmar que, na prática da sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento, estão literalmente sincretizados. E trata-se mesmo de sincretização: não se trata de dispor os diferentes componentes no tempo escolar, nem numa *topogênese*, nem numa *cronogênese*²², como diz Chevallard. E isso, em qualquer que seja o nível escolar: o “estoque global” aumenta em conjunto, ou não aumenta. Assim como se pode deslocar, topogeneticamente, no papel, o tipo textual descritivo e colocá-lo na abordagem do tipo textual narrativo, também, numa última transposição, na cronogênese em aula, serão convocados para entrar no jogo, a teoria narrativa, a especialidade de escrita manifesta do autor, a especialidade em letras do professor, os conhecimentos empíricos que os alunos têm dos gêneros e dos tipos textuais etc. Sem a sincretização, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido²³, nem a mínima chance de serem assimilados.

Finalmente, o que é apresentado no espaço da teoria expandida da antropologia didática como uma *hierarquização* dos saberes, em razão de um critério de legitimidade, se encontra *solidarizado* na prática didática. Não é por falta do saber científico que nos debruçaríamos sobre os modelos das práticas, nem pela falta desses modelos que recorreríamos aos saberes especializados, mas porque os objetos de ensino de uma disciplina como o francês são irremediavelmente *objetos complexos*, cuja abordagem implica o concurso conjunto de toda a gama dos saberes – inclusive os conhecimentos.

Em tais condições, que representam o lote cotidiano da didática do francês, a extensão da transposição causa mais problemas do que soluções. Interessante para a teoria da transposição e sua perenidade, ela complica a didática. Sob o ponto de vista do utilitarismo pragmático, se a teoria expandida é mais apta a acolher o francês, ela não resolve, no

²² Respectivamente, em Chevallard, o desenvolvimento programado dos conhecimentos e o tempo no qual o aluno (re)constrói o conhecimento.

²³ Saber sem objeto nem consistência, gratuito e sem operatividade, sem valor. O problema não é o mesmo na matemática, em que as práticas sociais de referência não têm a mesma visibilidade social, como destaca pertinentemente Chevallard: qual aluno “conhece” as práticas ou as produções de um matemático?

entanto, seus problemas práticos. Não oferecendo mais o *rasoir d'Occam*²⁴ do saber científico, que lhe permitia, é verdade que com dor, de avançar em direção a mais ciência, ela o confina na sua legitimidade duvidosa e lhe oferece até possibilidade de regressão.

2.5 Do saber a ser ensinado ao saber aprendido

No desenvolvimento precedente, convocamos, além do extra-escolar, o intra-escolar, com o mestre, o aluno e as relações que eles mantêm com o saber. A reflexão de Joshua se situa – literalmente na ordem seguida na obra – para além da sala de aula e, conseqüentemente, para alguns olhares, a argumentação que desenvolve é um perfeito exemplo de prosseguimento do mal-entendido. Joshua argumenta no plano da teoria da transposição, e a crítica se articula no plano da prática. Não se deve ver aí más intenções, e sim, principalmente, a marca da *divergência de interesse* reconhecida no item 1.2.1.

É preciso admitir que as coisas se complicam quando se chega à sala de aula. Se a transposição restrita significa a passagem do saber científico para o saber a ser ensinado, ela diz respeito, na sua totalidade, à passagem do saber científico para o saber *realmente* ensinado na sala de aula, e deste para o saber realmente *aprendido* pelo aluno. A cada passo, novos fenômenos de transposição acontecem, e esses, evidentemente, não estão desvinculados do objetivo final da atividade didática concreta, a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a noção “de artificialidade constitutiva dos atos didáticos”, demonstrada por Joshua, merece ser discutida.

Se a expressão traduz a ideia de que, de qualquer maneira, a escola introduz no seu interior elementos de saberes exteriores, de qualquer tipo que seja, e se, além disso, é essa a sua missão, então, efetivamente, existe uma *alteridade* do escolar, e ela é constitutiva. Enquanto instituição *como as outras*, a escola é um lugar de aprendizagens *incidentes*, assim como são a família, a empresa ou a rua²⁵. Enquanto lugar expressamente construído para importar saberes e, sobretudo, para transmiti-los de maneira *dirigida*, a escola é, em contrapartida, uma instituição extra-ordinária. Nesse sentido, os atos didáticos são artificiais por construção, porque ali não se aprende *naturalmente*, “como na vida”, quer dizer, por incidência, mas por um ensino *intencional*, extremamente pesado, pois ele começa, como mostra a TD, cedo na sala de aula e continua durante todo o tempo da escolaridade. É essa a especificidade radical da escola ou, se quisermos, sua “artificialidade constitutiva”.

Mas a expressão parece ter uma outra acepção para Joshua. Empregada num contexto anterior, em que havia a ruptura com “a crença tão universalmente expandida de que existiria uma via natural que imitaria a verdadeira vida para guiar um ensino eficaz” (*Au-*

²⁴ Nota das tradutoras: Refere-se a Guillaume Occam, pensador nominalista da Idade Média que, através de sua filosofia, justifica um engajamento ontológico minimalista, pelo qual uma teoria admite o mínimo possível de modelos. Somente reconhece, portanto, a intuição como fonte de conhecimento.

²⁵ Ver J-F. Halté: “Interaction et apprentissage”, *Cahiers pédagogiques* n° 326, Paris, 1994.

delà des didactiques..., p.64), a expressão “artificialidade constitutiva” parece referir-se à artificialidade dos atos didáticos em *situação didática*, o que é outra coisa. O contexto posterior imediato faz refletir sobre: “Como dar sentido a atividades inevitavelmente ‘artificiais’?” De que forma as situações didáticas vividas pelo professor e pelos alunos seriam artificiais? Será que tudo o que acontece no cotidiano da sala de aula é necessariamente artificial, fingimento, ou simulação? (emprestando aqui um termo que teve eco nos anos 80, no tempo das controvérsias entre partidários e críticos da pedagogia de projeto). Esse termo é discutível, até mesmo incompreensível. As situações didáticas não são mais artificiais que quaisquer outras, elas são apenas situações da instituição regularizadas. Essas regras estruturam relações, hierarquizam funções, selecionam universos de discurso, pré-constroem dispositivos; em suma, regulam as comunicações.

Todos esses elementos se encontram em qualquer instituição: não há artificialidade na postura de cliente quando se é cliente, de paciente quando se é paciente etc. O argumento do saber também não é válido: saberes são importados (e manipulados) por todos os lados: a escola os transmite, a empresa os utiliza, a universidade e o laboratório os produzem. Nem por isso esses três tipos de instituição seriam classificados como artificiais. Dizer que o escrito do aluno na escola não vale como o escrito dele “na vida”, não é justificado, pois se trata apenas de um outro escrito, obedecendo a outras regras e tendo outros objetivos, não uma escrita artificial; o mesmo quando afirmamos que os saberes não se adquirem na escola como na vida (ou mesmo, não são da vida): eles são adquiridos diferentemente, e não artificialmente, e não são mesmo os saberes da vida, seja lá o que for que entendamos por isso. Pensada como oposição ao natural, a artificialidade constitutiva é sem pertinência. Assim como a artificialidade no sentido 1 (aprendizagem dirigida) explica, por exemplo, o fato de que falamos de *narrador* numa aula, depois de ter falado de *autor* na mesma aula em outro momento, também pode-se entender que a situação didática vivida pelos protagonistas desse *acontecimento didático* não é de simulação: tudo o que podemos dizer é que a noção de narrador é tratada de acordo com as convenções implícitas e explícitas que governam as situações didáticas, e isso até a realização concreta, em tempo real, dos jogos e mecanismos bem reais do *contrato didático*.

A teoria da transposição didática ajuda certamente a pensar de forma útil sobre a artificialidade no primeiro sentido. Ao contrário, no segundo sentido, longe de argumentar contra os pedagogos da “via natural”, ela os reforça. Essa corrente pedagógica, pelo que podemos compreender,²⁶ tende a aproximar, entre outras, as formas de aprendizagem dirigida, em situação escolar, das formas “naturais” de aprender, por exemplo, substituindo a centralização numa lógica de ensino demasiadamente aplicacionista e descendente por

²⁶ Na sua formulação rápida, “crença tão universalmente expandida de que existiria uma via natural que imitaria a vida verdadeira para guiar um ensino eficaz”, a frase de Joshua se aplicaria tanto à tese de Illitch (*Une société sans école*), quanto às de Neil (*Libres enfants de Summerhill*), quanto às pedagogias novas em maior ou menor ressonância com as do relatório de L. Legrand (*Pour un collège démocratique*) ou de Dewey (*Expérience et éducation*) ou ainda com as teses de P. Clanché (“Méthode naturelle ou méthode didactique:: peut-on parler de transposition didactique dans la production de textes?” in *Actualités de la pédagogie Freinet*, P.U.B. Bordeaux, 1987). Esses nomes nos fazem ressaltar que nem todos os adeptos da “via natural” são partidários do “simular a verdadeira vida”.

uma melhor percepção das lógicas de aprendizagem. No debate articulando ensino e aprendizagem, debate que atravessa todas as questões educativas desde Rousseau, tal corrente prioriza – sempre “por exemplo”, e “entre outros” – mais as modalidades de *intervenção* didática e de *apropriação* didática do que a simples *transmissão* de saberes, e a relação saber/aluno mais do que a relação saber/professor. O risco, mais ou menos bem assumido, de uma deriva didaticista em direção aos objetos de ensino, é substituído pelo risco, mais ou menos bem assumido, de deriva pedagógica em direção aos sujeitos da aprendizagem.

Esse ponto, de detalhe na demonstração de Joshua, tem importância, evidentemente, no âmbito da transposição última. Ele coloca em jogo a natureza da implicação dos alunos (e do mestre) na situação didática, a “participação” deles, como dizem, nos boletins escolares e, mais generalizadamente, a relação com o saber que se constrói em situação. Problemáticas cruciais que a TD impõe – as que Joshua aponta como constituindo o “coração da TD” – estão relacionadas com as condições de *recontextualização* do saber no espaço e no tempo da sala de aula.

Sob esse ponto de vista, é preciso destacar que os momentos últimos da transposição dependem desde lógicas incomensuráveis até as lógicas em jogo dos primeiros momentos. A *desincretização* dos objetos de saber, a *sequencialização* do ensino, a *recontextualização* num *corpus* disciplinar de um lado – retomando a citação de Joshua –, resultam de manipulações imputáveis aos inúmeros canais que balizam o transporte do lugar de produção dos saberes-fonte para o lugar de sua difusão. Cada ator, individual ou coletivo, consciente ou inconsciente de suas manipulações, representa seu papel, no seu devido “lugar” (no sentido de Flahaut) e, se a transposição é inevitável, ela é, no entanto, ao menos em teoria, passível de análise: pode-se *explicá-la* – é justamente a função da TD –, isto é, nós podemos identificar os transpositores, ter consciência de suas ações, analisar suas razões e seus mecanismos. Cada momento do processo deixa traços fortes, produtos resultantes, que permitem identificar as fontes. Ora, a sala de aula é um “happening”, um acontecimento, único e não reproduzível: a cena que acontece ali nunca é idêntica à peça escrita, não somente porque os atores estão em boa forma, mas porque o texto das interações muda necessariamente a cada vez. A lógica que prevalece não é, então, da mesma natureza: é a lógica das atividades languageiras, em que às *intenções* de dizer, pré-construídas, correspondem dizeres efetivos que não envolvem, necessariamente, essas intenções, uma vez que surgem nos jogos de interpretação recíproca, nos riscos do “*ao vivo*”, como dizemos na televisão.

Nas entrelinhas dessa questão, encontra-se a divisão entre os adeptos da *transmissão* pura e simples do saber e os adeptos de concepções *co-construcionistas*. Sob esse ponto de vista, e em virtude não de posições ideológicas, mas, desta vez, de saberes científicos sobre as atividades languageiras, seria bom lembrar que a tese doutrinária e tradicional da transmissão se resume concretamente na aplicação de situações de co-construção pouco eficazes. Em outros termos, julgando pelas práticas languageiras através das quais se realizam os atos didáticos, é sempre a *articulação* das tomadas de palavra do mestre e dos alunos que constrói a aprendizagem. Assim, mesmo o mais “expositivo” dos professores

não é mais do que o ator principal de uma relação, co-construcionista por essência e pouco favorável à apropriação, porque ela se realiza, no melhor dos casos, apenas por reações de complacência: o balançar da cabeça, que indica que compreendemos, mas nem sempre é isso mesmo, ou, pior, a mecânica ordinária das aprendizagens incidentes.

2.6 Objetos de ensino e outros objetos

Já há algum tempo que os debates da DFLM²⁷ reatualizam problemáticas que a fase de institucionalização da didática tinha deixado em segundo plano. Preocupações como as do desenvolvimento do “*savoir être*” (*saber ser*) voltam e vêm complicar a divisão cômoda do saber e do saber fazer (“*savoir faire*”). Áreas como as do ensino da literatura, problemáticas como a leitura, fazem ressurgir a questão dos valores. Foram necessárias duas décadas, pelo menos, para se livrar da leitura impressionista dos textos, do psicologismo e do verismo na literatura, da “ideologia dos manuais escolares”²⁸, das confusões sobre as funções de ensino e de educação concernentes à disciplina, do humanismo do mérito e da caridade cultural, dos dons e da criatividade etc. Eis que, sob outras vestes, modernistas,²⁹ essas questões ressurgem. Mas, certamente, elas não retornam idênticas: surgem a narrativa, a hermenêutica, as teorias do texto e do discurso, o desenvolvimento das teorias da produção e da recepção, que modificaram profundamente a abordagem da leitura, da escrita etc. Nesse período, a DFLM se instalou, incontestavelmente, sobre o pedestal dos conhecimentos científicos, e ninguém da comunidade pensa em voltar atrás. Não importa, essas questões ressurgem...

Além do movimento bem conhecido da “torção do bastão em sentido contrário” (Althusser) – excesso de formalismo tecnicista, perigos de perda do sentido, reduções cognitivistas, inflação das proposições de objetos novos de ensino³⁰ etc. – aparecem, nessa reatualização, efeitos de conjuntura num sentido amplo: na França da fratura social, em que carros são queimados nas periferias e em que os professores são cada vez mais agredidos, não é nada surpreendente que os problemas *educativos* reapareçam fortemente, e que o Francês se encontre, junto com a História e a Instrução Cívica, particularmente responsável.

É assim que um posterior colóquio da DFLM se intitulou (ao menos antes de seu lançamento para o público) “Quais saberes para quais valores?”. Não se sabe exatamente se esse título estigmatiza os saberes atuais em nome dos valores, se ele incita a procurar valores e saberes a tratar, ou ainda, se ele pretende simplesmente interrogar a relação entre

²⁷ De fato, se consideramos o campo da pedagogia e o campo da didática do francês como um conjunto, essas preocupações nunca deixaram de existir.

²⁸ Ver artigos de André Petitjean e J-F. Halté no número inaugural da *Pratiques de...*1974.

²⁹ O modernismo aqui significa o efeito do esquecimento, do desconhecimento do passado, que dá um ar novo para objetos antigos.

³⁰ O problema é mais complexo. A “criatividade didática”, como diz Chevallard, se manifesta pela publicação principalmente em revistas, na *Pratiques* particularmente, de objetos “novos” em tanta quantidade que seria literalmente impossível para o professor integrar todos esses objetos no seu “texto de conhecimento”. Ao mesmo tempo, esses objetos são frequentemente substitutos de outros, tomam literalmente o lugar de outros. A inflação é o maior sintoma do problema da coerência configuracional. A matriz da matéria está novamente em questão.

saberes e valores, – sem dúvida trata-se de tudo isso e de outras variações. Por detrás desse título se delinham, ainda, preocupações relativas às finalidades do sistema de ensino, ao estatuto da matéria e à sua missão social. No plano didático, esses temas remetem à *ensinabilidade* e, mais extensivamente, à delimitação do *espaço* didático.

Os valores, enquanto tais, *não são objetos de ensino*, ao menos não dentro do paradigma de *ensinabilidade* sobre o qual repousa a definição comumente aceita da didática.³¹ São objetos de *crença*, de *adesão*. Tais objetos se encontram *ad libitum* nos materiais escolarizados. A aula de francês é um lugar em que, necessariamente, circulam valores; os produtos sobre os quais essa aula trabalha são atravessados por todo o lado; a cultura que ela elabora (e pela qual ela é elaborada) é um lugar permanente de conflito de valores; a menor intervenção do mestre ou do aluno é julgada nesse âmbito. São banalidades, certamente, mas que devem ser lembradas. O mesmo acontece em outras disciplinas: as ciências da vida, por exemplo, em certas conjunturas atuais (vacas loucas, clonagem, mães idosas etc.) estão carregadas de valores; as ciências econômicas e sociais, que apresentam as teorias econômicas, não conseguem manter a boa reputação quando seus discursos não condizem com a atualidade européia; os fenômenos de globalização, o aumento paralelo da pobreza e da bolsa etc. Enfim, os valores estão em todos os lugares pela razão elementar que a *axiologização* – a projeção, a incidência dos valores sobre os objetos do mundo – é uma maneira comum de apreensão de nosso meio. Poderíamos incluir, nessa perspectiva, seguindo M. Develay, que os saberes em si, sejam científicos ou não, são apreendidos por meio do filtro axiológico, o que traz implicações para sua aprendizagem.

Nesse quadro geral, o caso da matéria do Francês é um pouco particular. Assim, por exemplo, a *ingenuidade* de Candide, sua *inocência*, é um traço figurativo característico do personagem, permitindo a construção de seu papel temático e tornando-o apto a cumprir seu percurso narrativo de “herói”. Desse ponto de vista, a ingenuidade entra, de pleno direito, no estudo da narratologia. Independentemente dessa função, a inocência é, também, um valor imbuído de uma função semiótica: ela questiona um *sistema de valores*, filosófico, e entra em conflito, no texto de Voltaire, com outros valores. A inocência de Candide contrasta com a brutalidade e o cinismo do barão, com a impiedade dos inquisidores etc. Desse ponto de vista, o livro é considerado, e por que não, um conto *educativo* do qual cada um pode tirar lições para sua própria vida. Poderíamos dizer o mesmo da literatura em geral. Se compreender o texto voltairiano, de acordo com as teorias da recepção do discurso, é ir mais além da etiqueta precisa e formalista de sua *textualidade* narrativa, isto é, até a sua *discursividade* e a sua interpretação, isso não significa que os valores positivos ou negativos sejam objetos de ensino *em si e por si mesmos*. É um grande risco confundir a *noção* de valor – passível de ensino, como a noção de função – com os *próprios valores*. E se, imaginemos, na falta de tal esclarecimento, um professor avalia e dá nota pelo grau de adesão dos alunos a esses valores? Passaríamos de escola laica e republicana a todas as variantes possíveis da escola dita “livre” e estaríamos a cem léguas

³¹ Sua centralização sobre o que é específico dos saberes a caracteriza. É a Guy Brousseau que devemos essa noção fundadora: entre outras, esta citação faz alusão: “o que nos interessa é o contrato didático, quer dizer, a parte do contrato que é específica do conteúdos” (1986). In *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques*, pp. 33-115.

do “desenvolvimento do espírito crítico”, que constitui um dos objetivos mais preciosos do ensino da literatura. Que existam saberes sobre valores, que se possa traçar suas origens filosóficas, sociais, culturais (isto é, religiosas), que se possa sistematizá-los (mesmo que seja muito difícil), que esses objetos sejam ensináveis, é uma outra questão, que não podemos confundir com esse tipo de regressão.

Tais questões colocam em causa a “matriz”³² da matéria. Tentando caracterizá-la, com a preocupação de unificá-la e de aumentar sua coerência interna, através de seu objeto mais maciço – o estudo da produção e da recepção dos discursos escritos e orais³³ –, persiste-se no paradigma da ensinabilidade. Direcionando para os próprios valores, entra-se em outro paradigma, o da *educatividade*. Ora, se existe uma instituição cuja função é assegurar a educação, é a família³⁴, não a escola. Mas essa missão não impede em nada a família de ensinar, ou de ajudar a aprender, ou a ler. Assim se interligam instituição de educação e instituição de ensino³⁵. Ao contrário, se é dever da escola ensinar a ler, com toda a técnica que ela possui, nada a impede de ser ao mesmo tempo um lugar de educação. Por suas atribuições, por sua organização social, pelo exercício cotidiano de suas regras de vida, a escola é um lugar educativo que deve se assumir como tal, sem, no entanto, tomar essa função como seu objetivo principal, sob pena de perder sua identidade. A aula de francês, nesse sentido, é educativa, como todas as outras. Ela é um pouco mais do que as outras devido aos *conteúdos* com os quais ela trabalha, e devido ao fato também de que seu campo, o do funcionamento e do sentido dos discursos, faz dela um lugar de trabalho de valores. Se ela favorece a *construção* pessoal dos valores, ela, no entanto, não os ensina. Nossa escola republicana é laica...

3 CONCLUINDO: A NOÇÃO DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA

No campo do ensino do francês, como vimos, por exemplo, na leitura de *Didactique du français, état d'une discipline*, as posições referentes à transposição estavam, e ainda estão, divididas. Eu, particularmente, havia destacado a importância intrínseca do conceito de transposição didática como fator de vigilância didática, mostrando, por exemplo, por que e como havíamos transposto Jakobson para a escola, e tentei chamar a atenção para certos

³² A “matriz” entre aspas porque o francês não é a projeção escolar de uma disciplina científica constituída, mas um aglomerado de empréstimos e de construções próprias. Ver J-F. Halté “Interaction, une problématique à la frontière”, in *Didactique du Français, état d'une discipline*, Chiss, David, Reuter, eds. Nathan, 1995.

³³ “Estudo da língua e do discurso” poderia ser conveniente, mas *produção* e *recepção* acrescentam os *savoir-faire*, e o plural *discursos* permite incluir os discursos na área, como a literatura e outros campos.

³⁴ Mais extensivamente, a educação está em todas as instituições sociais. Regular o problema social inegável da “demissão das famílias” em período de crise, sem querer medir, por parênteses, a incidência da degradação socioeconômica sobre essa demissão, a favor de uma transferência para escola é uma manipulação ideológica. O mesmo tipo de erro, salvo todas as diferenças, se produz quando imputamos à escola a responsabilidade do desemprego, dizendo que ela não está preparando suficientemente os profissionais. Nós não atribuímos esse fato à escola durante os trinta gloriosos anos em que os empregos eram assegurados, mesmo se as exigências em qualificação profissional mudavam e aumentavam. Mas, já estamos nos dispersando, talvez...

³⁵ Não faz muito tempo, essa instituição era regulamentada por um Ministério da Instrução...

efeitos, menos desejáveis, da redução da problemática didática em seu todo à transposição. Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legítima, a “deriva para os objetos de ensino”, em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo. Pelo fato de definir um processo *descendente*, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza - o *aplicacionismo*. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes (Cf. Halté J.-F.: *La didactique du français, op.cit.*).

Minha posição em favor de uma visão praxiológica da didática não mudou, fundamentalmente. No entanto, ela necessita ser melhorada, para compreender a fundo a transposição.

Tributária do ponto de vista que a funda, a saber, a participação do professor e do aluno no processo didático, a elaboração didática não é, propriamente, uma teoria alternativa para a transposição³⁶ (que, aliás, está nela implicada). Simplesmente, precisamente, porque ela a situa num *projeto didático*, seu espaço privilegiado é o do *sistema didático* inteiro. Além disso, para a pergunta que a teoria geral da transposição expandida não faz (mas deveria fazê-la): “a transposição, para fazer o quê?”, a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD³⁷, até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo.

Essa posição, paradoxalmente, atesta a observação de Chevallard citada anteriormente (ver ponto 1.4), que retomamos aqui e que parece condená-la *a priori*:

No momento em que o professor intervém, elaborando essa variante local do texto do saber que ele chama sua aula, ou simplesmente dando sua aula, há muito tempo que a transposição didática já começou. [...]. Sob a aparência de uma escolha teórica, o professor não escolhe, porque ele não tem poder de escolha. Ele retém do processo somente o momento em que ele se considera capaz de alguma compreensão: a redação do texto do saber. (TD, p.17).

Essa “concepção”, desvalorizada por Chevallard, estabelece a reconciliação do processo em seu todo: além da qualidade intrínseca do processo anterior, mesmo que essa qualidade não seja indiferente, tudo, quer dizer, o essencial – o que será eventualmente aprendido –, passa por essa concepção. Assumir a transposição, para o professor, consiste menos na busca de uma ilusória fidelidade aos saberes teóricos, do que na procura do *sentido* (a função, a

³⁶ Com todo rigor, a definição de elaboração que eu tinha dado no *Que sais-je?* deveria ser revista. Se nos interessamos pela transposição até o fim, isto é, conhecimentos-fonte do objeto efetivamente aprendido, é necessário expandi-la e ultrapassar a medida limite dos mecanismos da transposição. A revisão, aqui, é apenas esboçada.

³⁷ Não na didática da matemática...

eficácia, a utilidade, a oportunidade, a necessidade etc.) da transposição no projeto de *recontextualização* dos saberes de maneira eficaz. Essa transposição será sempre, indefinidamente, recomeçada: devido a condições diferentes, como outra turma ou outro programa, o mesmo texto do saber não pode servir duas vezes. Ela será, também, indefinidamente decepcionante e passível de fracasso, pelo menos parcial. O sucesso medido pela aprendizagem efetivada por cada um, não pode ser total. Essas são as dificuldades – e a importância – da função de professor.

Enfim, a situação do ensino do francês, temos que reconhecer, é melhor descrita, em relação aos conhecimentos e a seu ensino efetivo, nos termos propostos por Raisky³⁸ para a formação profissional, em que os saberes, segundo ele: 1) integram saberes diversos, 2) estão inscritos numa lógica de ação, 3) estão submetidos a fatores aleatórios, 4) têm sempre uma **dimensão social**. Essa descrição corresponde melhor aos objetos de ensino do francês, que são, na realidade, *complexos* de objeto (ver itens 2.1.3 e 2.3). Os conceitos de *rede* e de *campo conceitual* surgem naturalmente aqui, aptos que são para desfazer a impressão de dispersão numa multiplicidade de objetos teóricos distintos que formam a TD. Num projeto didático, num projeto de sequência didática (ver exemplos em C. Masseron), conta menos a adição de empréstimos efetivados no referencial proteiforme – cada objeto sendo passível de uma transposição particular –, do que a *solidarização* de empréstimos que concorrem para uma mesma finalidade. Não é porque um saber está disponível e é ensinável que ele deve ser ensinado: é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal conceito teórico é eleito e transposto mais do que outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios, com as especialidades afins etc. Se concordamos em considerar esse tipo de problemática como maior, forçosamente temos que considerar que a transposição didática restrita não é um grande recurso para o professor didata. Essa última observação, mais uma vez, não condena a transposição como tal, mas contribui para situar (tratar) os “mal-entendidos” que a comportam: a TD em si não serve para dar a aula, e um bom número de professores, não sei por que, só pensa nisso.

³⁸Raiski C.: “Doit-on en finir avec la transposition didactique?”, in *Au-delà des didactiques...*, *op.cit.*