



De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática¹

Eliane Soares de Lima*

Resumo: A intenção deste estudo é a de discutir os princípios orientadores (internos e externos) envolvidos no processo de transposição didática pelo qual passa um conhecimento acadêmico-científico quando aceito como saber a ensinar no contexto escolar. Para tanto, a proposta teórica de Yves Chevallard (1985, 1991) será interpretada a partir das noções de *prática* e *estratégia* semióticas, conforme desenvolvidas por Jacques Fontanille (2006, 2008), e da sintaxe da mestiçagem proposta por Zilberberg (2004). Interessa mostrar que a didatização de conteúdos – dentro do sistema de ensino como um todo – não é apenas uma questão de simplificação, mas de transposição de uma esfera a outra, de recontextualização a partir das peculiaridades de uma nova prática semiótica.

Palavras-chave: didatização; transposição didática; prática semiótica; estratégia semiótica; educação básica.

Introdução

O grande desafio para a efetiva implementação dos projetos político-educacionais de reorientação do ensino básico – dos conteúdos, das práticas didático-pedagógica, voltadas a uma “educação para a cidadania” – tem sido a tentativa de extinguir a permanente distância, ainda hoje grande, entre as propostas curriculares e a prática didática cotidiana dos professores, entre as orientações a respeito *do que e como se deve ensinar e o que e como é*, de fato, ensinado. Conforme assinala Rojo (2000, p. 28), “isso implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática (Chevallard, 1985, 1991, apud Bronckart, 1998) destes princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula”.

A noção de transposição didática, tal como desenvolvida por Yves Chevallard (1981, 1995), a partir do que já havia proposto Michel Verret (1975), chama a atenção para o processo de adaptação do conhecimento dentro do sistema de ensino, de um saber de referência a um a saber ensinado e aprendido pelos

¹ O estudo aqui proposto é o recorte de uma pesquisa de pós-doutorado financiada pela FAPESP (processo nº 2017/14300-7).

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165206 .

* Pós-Doutoranda do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Endereço eletrônico: li.soli@usp.br . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0198-4473> .

alunos; em outros termos, ela diz respeito à transformação de um conhecimento acadêmico-científico em objeto de ensino na escola. Assim, desvendar as múltiplas questões, etapas, regras e consequências implicadas na transposição didática de um saber de referência, o conjunto de operações responsáveis por permitir a um objeto de ensino adquirir esse estatuto a partir do conhecimento científico de origem, parece, de fato, fundamental, uma vez que a compreensão do funcionamento de tal dinâmica precede a problemática de sua otimização. Não se pode avaliar o que se passa no interior do sistema didático se não levarmos em conta também o exterior que o sobredetermina (Chevallard, 1991), na medida em que o sistema didático é um sistema aberto cuja sobrevivência depende de sua adequação às exigências do projeto educacional no qual ele se atualiza.

Assim sendo, o que pretendemos com este estudo é examinar o fenômeno da didatização como um processo de transposição didática no qual se dá o cruzamento entre diferentes práticas semióticas, diferentes instâncias enunciativas. O intuito é o de mostrar que a didatização de conteúdos para o contexto escolar da Educação Básica, dentro do sistema de ensino como um todo, não é apenas uma questão de simplificação, mas de transposição de uma esfera a outra, de recontextualização a partir das peculiaridades de uma nova cena predicativa, de condições de elaboração (e, portanto, de enunciação) distintas, agora com outros fins, num percurso que vai do saber acadêmico-científico, passando pelo saber a ensinar, ao saber efetivamente ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Tal ponto de vista importa por lançar luz às especificidades da prática de acolhimento e ao porquê da rejeição de didatizações que não respeitam o processo de transposição da maneira como ele deve ocorrer, aumentando o risco de sua ineficiência prática.

O objetivo deste estudo é, pois, descrever semioticamente o percurso de transposição didática para depreender – e assim mais bem poder explicar – a sua forma de estruturação. Para isso, faremos uma articulação entre três formulações teórico-metodológicas distintas, mas que podem dialogar entre si, como buscaremos demonstrar: a da teoria da transposição didática desenvolvida por Yves Chevallard (1985, 1991); a dos níveis de pertinência da análise semiótica tal qual apresentados por Jacques Fontanille (2008a, 2008b), com ênfase para os níveis das *práticas* e das *estratégias* semióticas; e, por fim, a da *sintaxe da mestiçagem*² defendida por Claude Zilberberg (2004).

A perspectiva da teoria da transposição didática, que se volta à compreensão do funcionamento didático dentro do sistema de ensino escolar, sua extensão, etapas, atores e instâncias em jogo, irá nos permitir chegar a um entendimento mais amplo e sistematizado dos princípios orientadores (internos e externos) envolvidos no processo pelo qual passa certo corpo de conhecimento quando aceito como saber a ensinar. Partindo das observações do sociólogo francês Michel Verret (1975), cuja preocupação primeira era a de examinar a relação entre os objetos de ensino e as diferentes práticas de constituição e de exploração desses objetos em sua distribuição temporal, Yves Chevallard propõe centrar a atenção na questão do saber convocado no sistema didático, diretamente integrado a um sistema de ensino englobante, procurando compreender a maneira como ambos atuam no processo de didatização.

É justamente aqui que a noção de transposição didática converge para a de *prática semiótica*, definida, por Fontanille (2008a), como sendo o nível de

2 O termo “mestiçagem” é utilizado por Zilberberg em sua acepção de mistura de elementos diferentes, sendo também este o sentido que nos interessa aqui.

pertinência da análise dos fenômenos significantes que permite integrar o contexto ao objeto analisado, o qual, semioticamente falando, não se situa nem aquém, nem além dele, isto é, não é exterior a ele, manifestando-se, ao contrário, no interior do próprio objeto, como seu elemento central. Greimas e Courtés (2008, p. 380), antes de Fontanille, já haviam definido as práticas semióticas como “processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos (que são 'práticas verbais', isto é, processos semióticos situados no interior das línguas naturais)”, podendo ser igualmente, segundo eles, qualificadas de sociais, pois “apresentam-se como sequências significativas de comportamentos somáticos organizados, cujas realizações vão dos simples estereótipos sociais até as programações” (*ibid.*), acrescentando ainda: “Os modos de organização desses comportamentos podem ser analisados como programas (narrativos) cuja finalidade só se reconhece *a posteriori*” (*ibid.*). É com base nessa definição que Fontanille (2008a) vai conceber as práticas, enquanto esquematizações emergentes do uso, regidas por códigos de conduta preestabelecidos (normas, procedimentos e deontologia própria), podendo, por isso mesmo, ser consideradas como processo cenarizado que se institui como uma estrutura predicativa; ou seja, uma cena narrativa típica de uma dada prática semiótica, regida por um fazer, um ato específico.

A cena da prática consiste, portanto, na relação programada entre diferentes papéis actoriais e relações modais, sendo o seu conteúdo semântico fornecido pela temática da prática ela mesma; isto é, ela não produz sentido senão em seu desenvolvimento, em seu percurso de ação. Trata-se de um domínio apreendido no próprio movimento de sua transformação, como instância enunciativa, mas que toma forma enquanto cena. Nesse sentido, as práticas responsáveis pela produção do saber científico-acadêmico, do saber a ensinar e do saber ensinado, as quais respondem pelas diferentes fases da transposição didática – tal como pensada por Chevallard (1991) –, podem ser estudadas e descritas a partir de sua estrutura narrativa subjacente, da identificação dos atores envolvidos em cada uma dessas etapas do percurso, bem como da sintaxe modal aí implicada.

Tal perspectiva abre caminho para que o processo de didatização seja, então, concebido como *estratégia semiótica* – nível de pertinência imediatamente superior ao das práticas. Conforme explica Fontanille (2008a), o nível das estratégias é o do princípio de composição sintagmática das práticas entre si, seja por conjuntura, superposição, sucessão, entrelaçamento, seja por concorrência; ele compreende, assim, todo um encadeamento de processos sucessivos ou concomitantes que se supõem articular e ajustar ao menos duas, e na maior parte do tempo várias práticas semióticas entre si (Fontanille, 2008a). É, portanto, a dinâmica da *acomodação* (ou da *assimilação*, diríamos nós), a base da atividade estratégica, responsável pela modificação que uma determinada grandeza sofre ao entrar em contato com outra vizinha, da qual adquire traços formais, tornando-se mais semelhante.

A análise minuciosa desse princípio sintagmático de composição da transposição didática, por acomodação, ou ajustamento, será feita, por isso mesmo, com base na sintaxe da mestiçagem formulada e discutida por Zilberberg em seu artigo “As condições semióticas da mestiçagem” (2004). Isso nos permitirá compreender melhor, de um lado, a dinâmica da progressividade a ela subjacente (seus estados aspectuais), e, de outro, os modos de contato (por aderência ou inerência) das diferentes instâncias enunciativas, quando integradas uma na outra:

quando um saber acadêmico-científico é tomado como saber a ensinar e quando este se transpõe em saber ensinado.

Desse modo, nossa investigação sobre a estrutura sintática subjacente ao percurso de transposição didática de um dado saber será dividida em três etapas: (i) uma primeira dedicada a apresentar alguns dos principais aspectos da teoria da transposição didática, com ênfase para a caracterização de cada uma das instâncias enunciativas envolvidas, concebidas como cenas práticas; (ii) uma segunda em que o processo de didatização será, então, proposto enquanto estratégia semiótica, buscando descrever e explicar, a partir da sintaxe figural que a sustenta, o seu modo de funcionamento; e, por fim, (iii) uma terceira reservada a algumas considerações finais sobre o percurso e o que ele permite compreender sobre as suas condições de eficiência.

Nosso intuito é o de que essa descrição sistemática do fenômeno de transposição didática possa lhe dar maior inteligibilidade, permitindo a identificação e discussão da problemática. Interessa, por meio de uma abordagem científica, dar à noção maior visibilidade, mostrando a sua relevância para eficácia do diálogo entre a produção de conhecimentos acadêmico-científicos específicos e a formação escolar, para a diminuição da ainda grande distância entre as orientações teóricas presentes nas diretrizes nacionais para a Educação Básica, a prática didática efetiva e os resultados de aprendizagem alcançados nos últimos anos.

1 A teoria da transposição didática

A teoria da transposição didática, tal qual proposta por Yves Chevallard (1985, 1991, 2013), representa uma contribuição importante ao estabelecimento de uma “ciência didática”, cuja peculiaridade seria justamente a de inserir o polo do saber no espaço didático. O autor centra o seu questionamento sobre a transformação desse conhecimento dentro do sistema de ensino, sistematizando o fenômeno da didatização. Trata-se do que ele mesmo denomina como sendo uma abordagem antropológica da problemática dos saberes (Chevallard, 1991).

Para ele, o *sistema didático* organiza a interação entre os três polos da situação de aula: o professor, o aluno e o saber ensinado³, bem como os contratos didáticos estabelecidos e a temporalidade própria (tempo didático) à prática didática em que se desdobra. O *sistema de ensino*, por sua vez, articula essa prática ao ambiente social em sentido amplo, a um projeto educacional global, com objetivos e finalidades pré-determinados pela *noosfera*, que é o conjunto de pessoas responsáveis por determinar os conteúdos de ensino, incluindo desde as instâncias governamentais e as instituições acadêmicas, produtoras do saber científico, até, numa segunda etapa, a administração escolar e as editoras e autores de material didático, por exemplo. Conforme explica Chevallard (1991, p. 39⁴): “um conteúdo de saber, quando designado como saber a ensinar, sofre a partir daí um

3 A ideia de “saber ensinado” será usada neste trabalho levando em conta a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, diretamente relacionada à intenção didática de desenvolvimento das suas competências e habilidades cognitivas, e não, portanto, como mera transmissão de conteúdos.

4 Tradução nossa para o trecho original: “Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir savant fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique.”

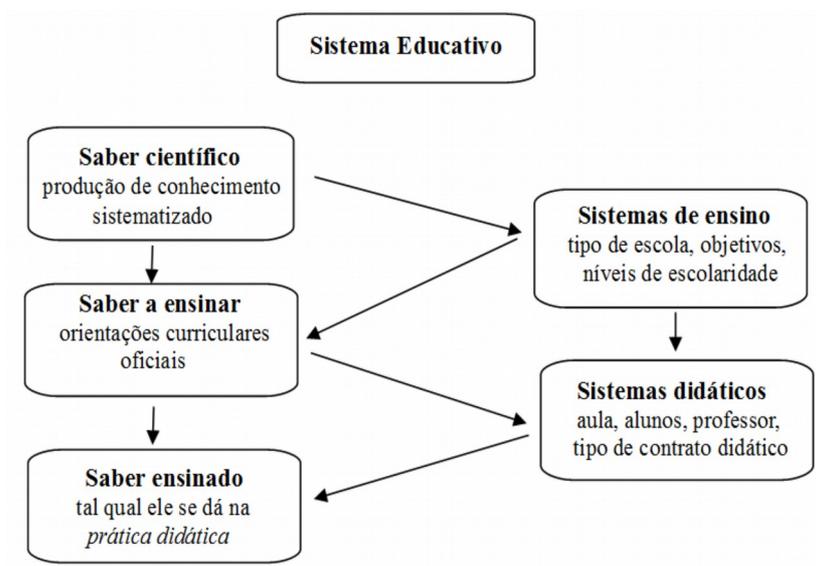
conjunto de transformações adaptativas que o habilitarão a ser incluído entre os objetos de ensino”, acrescentando: “o 'trabalho' que faz de um objeto de saber científico um objeto de ensino é chamado transposição didática” (Idem, *ibid*).

A sua proposta teórica, ainda que voltada ao ensino da matemática, ganha interesse por mostrar, ao diferenciar conhecimento acadêmico de conhecimento ensinado, a complexidade estrutural do fenômeno da transposição didática, as leis que governam a organização do ensino e, mais precisamente, do ensino do conhecimento dentro desse sistema englobante, uma vez que é aí que se encontram as diretrizes do funcionamento didático. Sobre esse aspecto, Bronckart e Plazaola Giger (1998, p. 38⁵) reforçam: “se seu objeto central está situado no âmbito dos saberes mobilizados no sistema didático, a problemática da transposição exige, todavia, uma análise dos fenômenos que estão aquém e além desse sistema”.

De nossa parte, ao entender a prática didática como uma prática semiótica, diríamos que a problemática da transposição exige uma análise que identifique nela mesma a força de presença da influência que as etapas do processo de didatização ali exercem; o que permite conceber a dinâmica da transposição didática dos conteúdos como estratégia semiótica, tal como procuraremos mostrar mais à frente.

O funcionamento da dinâmica de transposição didática, em seu quadro estrutural, pode ser esquematizado da seguinte forma (cf. Figura 1):

Figura 1: A transposição didática no quadro dos sistemas escolares.



Fonte: Adaptado de BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998, p. 39.

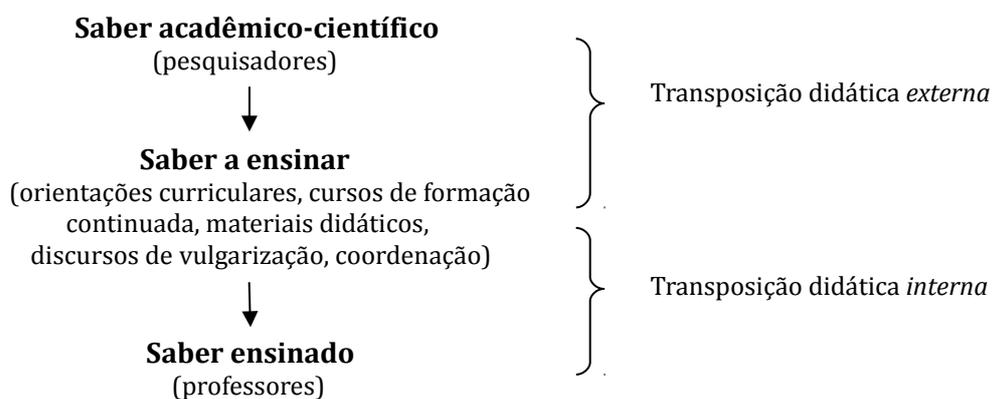
Trata-se, portanto, de um percurso composto de várias fases de integração, ou de acomodação, produtor, ele próprio, de valores e diferenças significativas de uma instância enunciativa a outra. Do ponto de vista estratégico, isso significa modificar o equilíbrio típico desse novo domínio nela integrando formas e figuras novas; ou seja, a constituição dos saberes a ensinar e, na sequência, dos saberes ensinados não pode ser vista, portanto, apenas como simplificação de um saber

5 Tradução nossa para o trecho original: “Si son objet central se situe ainsi au niveau des savoirs mobilisés dans le système didactique, la problématique de la transposition exige cependant nécessairement une analyse des phénomènes se situant en amont et en aval de ce système.”

científico de referência, e sim como uma reconstrução original deste último, uma forma de recontextualização a partir das especificidades do novo contexto, de condições de enunciação distintas, com outros fins. Por isso, não se pode perder de vista que a natureza dos saberes ensinados, conforme assinala Chevallard (1991), é regida por leis específicas, moldadas por condições e limitações peculiares da relação didática.

Cada uma dessas instâncias enunciativas figura, assim, como uma cena prática distinta, regida por elementos específicos de um certo tipo de interação comunicativa, sendo o seu conteúdo semântico fornecido pela temática da prática ela mesma, na qual os diferentes atores ocupam os principais papéis actanciais (Fontanille, 2008b), conforme detalharemos a seguir. Antes disso, é importante compreender que, na didatização de um saber de referência, a sua passagem de uma prática semiótica a outra representa, segundo Chevallard (1991), as duas etapas constituintes do processo (cf. Figura 2): a primeira, denominada *transposição didática externa*, acontece fora do sistema didático e diz respeito à passagem do saber científico ao saber a ensinar (cf. Figura 1), ou da prática acadêmico-científica à prática das políticas educacionais, na qual atuam aqueles que podemos definir como sendo os destinadores da didatização, aqueles que definem o dever-ser do ensino (célula “Sistemas de ensino”, cf. Figura 1); a segunda, a *transposição didática interna*, responde pela transformação prática propriamente dita, pela adaptação dos saberes a ensinar em conteúdos ensinados, naquilo que realmente se torna presente em sala de aula, de responsabilidade do Destinador da performance de ensino-aprendizagem, da prática didática, o professor (célula “Saber ensinado”, cf. Figura 1). Em uma representação esquemática, teremos:

Esquema 2: O processo de transposição didática.



Fonte: Adaptado de CLERC; MINDER; RODUIT, 2006.

O professor é, portanto, o ponto de articulação entre os saberes em jogo (acadêmico-científico, a ensinar e ensinado); o que chama, desde já, a atenção para a real necessidade de investimentos em sua profissionalização, em uma formação inicial e continuada capaz de garantir a assimilação sistemática de cada um deles e, conseqüentemente, o fim de uma participação passiva, para não dizer nula, no processo transpositivo. É importante, para a eficácia do processo, que o professor desenvolva autonomia na transposição didática interna, adquirindo,

assim, um saber-fazer que permita a assunção efetiva do controle da performance de didatização dos conteúdos a ensinar e uma postura crítica diante dela, capaz de transformar os materiais didáticos selecionados apenas em elementos de apoio à sua prática em sala de aula, e não em protagonistas das situações de ensino-aprendizagem.

Um outro aspecto a levar em conta na dinâmica da transposição didática é o das características próprias aos saberes escolares (Verret, 1975): a descontextualização (ou recontextualização), a despessoalização, a dessincretização (ou programabilidade), a publicidade e o controle. A *descontextualização (recontextualização)* consiste em extrair o saber de referência de seu domínio de origem para inseri-lo dentro de um contexto outro, mais amplo, transformando o saber acadêmico-científico em saber a ensinar e, na sequência, este em saber ensinado. A *despessoalização* desliga o saber acadêmico-científico de referência de qualquer vínculo autoral ou institucional, generalizando-o. A *dessincretização (ou programabilidade)* refere-se à decomposição e distribuição do saber de referência de forma progressiva, em consonância com os objetivos de ensino-aprendizagem, ou seja, uma vez que as especializações da prática da criação teórico-científica são substituídas por especializações pertinentes às práticas escolares, o conhecimento é dividido segundo campos delimitados, práticas e etapas de aprendizagem específicas, numa sequência didática própria a uma aquisição progressiva do conhecimento, conforme aos critérios pedagógicos e institucionais previamente estabelecidos. A *publicidade* responde pelo processo de validação do saber a ensinar, como algo da ordem do devendo ser ensinado, a partir da divulgação e da visibilidade que lhe são dadas. O *controle*, por sua vez, é expresso nas práticas de avaliação para certificação da aprendizagem; é a verificação da aquisição do saber ensinado.

Nesse sentido, no processo de didatização a transformação do saber acadêmico-científico em saber a ensinar (transposição didática externa) já mobiliza todas essas operações, uma vez que: recontextualizá-o, adaptando-o a concepções didático-pedagógicas para definir objetivos e objetos de ensino; despessoalizá-o, para generalizá-lo, de que maneira que não se apresente como uma opção de fundamentação entre outras possíveis; dessincretizá-o, na definição de conteúdos divididos em diferentes domínios, áreas e temas, distribuídos nas diferentes etapas da escolaridade; socializá-o, depois de feitas as adaptações, como forma de validá-lo perante a opinião pública; e, por fim, verifica sua efetiva transformação em saber ensinado, por meio das avaliações nacionais de larga escala. Na segunda etapa, a da passagem do saber a ensinar em saber ensinado (transposição didática interna), a maioria dessas operações se repete, porque ocorre uma nova recontextualização, agora transformando as concepções didático-pedagógicas prescritas em prática de ensino-aprendizagem efetiva; nova dessincretização, com os conteúdos indicados adaptados à sequências didáticas (etapas, objetivos seriados, quantidade de aulas etc); e controle interno e progressivo da sua aquisição por parte dos alunos, por exercícios, trabalhos e avaliações.

Em suma, para compreender mais profundamente o encadeamento sintagmático do processo de transposição didática, entendendo melhor a sua segmentação, a organização narrativa subjacente a cada uma de suas etapas dentro do sistema de ensino brasileiro, os atores, os papéis actanciais e as motivações envolvidas, passaremos a uma descrição mais detida das diferentes esferas de produção dos saberes escolares, concebendo cada uma delas, conforme

já havíamos anunciado, como uma prática semiótica, para, assim, poder fazer uma avaliação crítica do percurso em causa. Afinal, conforme ressalta Zilberberg (2004, p. 92), “se a problemática da mestiçagem é antes de mais nada sintática, os elementos que ela mescla nem por isso estão ‘fora de paradigma’, e toda sintaxe deve levar em conta os dados paradigmáticos com que lida”.

1.1 O domínio do saber acadêmico-científico e seus agentes

A instância responsável pelo *saber acadêmico-científico* – o *savoir savant*, por vezes traduzido como “saber sábio” – é a da prática de produção e divulgação de um conhecimento sistematizado sobre certa problemática, cujos agentes responsáveis são os pesquisadores, os coordenadores de pesquisa em universidades, os quais, quanto mais abertos ao diálogo com o ensino, mais têm condições de defender sua adequação e necessidade de transformação em saber a ensinar.

Esse conhecimento produzido, passível de ser tornado um saber de referência ao saber a ensinar, figura como o objeto-valor dessa instância enunciativa, sendo, por isso mesmo um *corpus* que se enriquece constantemente de novos conhecimentos sobre determinados fenômenos, vistos como pertinentes e válidos pela comunidade científica especializada. Ele é produto da pesquisa de estudiosos reconhecidos no meio acadêmico, pertencentes a diferentes filiações teóricas, produzido em lugar específico, a partir de certos contextos que o caracterizam, relacionando-o aos fundadores de seus pressupostos epistemológicos. Daí Chevallard (1991) chamar a atenção para o fato de ele ser um saber mais circunscrito, técnico e codificado pelas noções e conceitos próprios ao círculo de especialistas no assunto, o que acaba por dificultar um acesso de maior alcance ao conhecimento que ele comunica. Sua divulgação se faz pela produção acadêmica desses pesquisadores.

Isso explica o fato de a simplificação do discurso que o difunde ser vista como suficiente a sua inserção no espaço escolar. Todavia, sobretudo agora com a forte defesa da presença do currículo por competências, no contexto escolar, com os conteúdos a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades, tal ponto de vista fica ainda mais insustentável, uma vez que não basta simplificar o conteúdo em questão, sendo preciso torná-lo uma atividade prática, transformar o objeto teórico de estudo em objeto de ensino, num saber capaz de propiciar o aumento da competência pragmática do aluno, indo além, portanto, de um conhecimento próprio a mera transmissão conteudística.

A legitimação desse conhecimento acadêmico-científico produzido como saber a ensinar não ocorre, ademais, de forma natural e necessária, senão pela afirmação de sua conformidade e contribuição a um projeto educativo intimamente relacionado às demandas socioculturais (e econômicas) da contemporaneidade; ou ainda pelo avanço do conhecimento científico sobre certos fatos, o que acaba por desatualizar aquilo que vinha sendo ensinado na formação básica. Neste último caso, institui-se entre esse saber ensinado e os saberes científicos divulgados um considerável descompasso – como tem acontecido, por exemplo, já há algum tempo, com o ensino da gramática normativa em relação aos avanços na descrição científica da língua em uso. Quando o saber ensinado se afasta demais do saber científico de referência, ocorre o que Chevallard (1991) chama de “envelhecimento biológico”, passando a ter sua legitimidade questionada pelos especialistas e, na

sequência, pelo entorno social mais amplo, devido à sua clara desatualização (obsoletismos didático). Da mesma forma, uma aproximação entre eles se torna uma demanda premente quanto mais o conhecimento produzido pela prática de pesquisa científico-acadêmica responde às incessantes exigências da atividade social no mundo contemporâneo, como é o caso dos estudos do texto e do discurso, dos letramentos e multiletramentos, os quais tem influenciado fortemente, desde os anos 1980, o ensino de Língua Portuguesa.

1.2 O domínio do saber a ensinar e seus agentes

A instância do *saber a ensinar* responde, por sua vez, pelo conjunto de pessoas que pensam e determinam o projeto educativo nacional, o Destinator social (Portela, 2008), ou a *noosfera*, como o denominou parodicamente Chevallard (1991). Composta pelos membros da “inteligência” do sistema de ensino, essa camada “pensante” (como sugere a origem grega da palavra *noosfera*) é o centro operacional do processo de transposição didática externa, o seu destinador-manipulador; na medida em que responde pela seleção dos elementos do saber acadêmico-científico que serão designados como saber a ensinar; ela, como parte da esfera governamental, atua, pois, como foro de deliberação, de determinação do dever-ser próprio ao projeto educativo do país. De acordo com Luiz Carlos Pais (1999), a resultante das forças exercidas pela *noosfera* condiciona o funcionamento de todo o sistema didático, de modo que o trabalho seletivo do saber a ensinar resulta não só na escolha e determinação de conteúdos escolarizáveis, como também na definição de valores, objetivos e métodos que conduzem o sistema de ensino.

Os principais atores dessa instância da transposição didática são, portanto, os representantes oficiais da educação nacional. No Brasil, são os órgãos federais, seguidos das Secretarias e dos Conselhos de ensino no âmbito dos Estados e dos Municípios, com representantes políticos, acadêmicos, especialistas e outros agentes da Educação Básica⁶. São eles os responsáveis por criar o projeto de ensino geral a partir do qual serão estabelecidas as diretrizes que devem nortear os currículos escolares e seus conteúdos. Trata-se da formulação de um saber a ensinar que se delinea como uma referência curricular formal, o *dever-ser* da educação, e procura agir como estratégia de resposta às demandas da atividade profissional na contemporaneidade (do mercado, portanto). A esse respeito, Libâneo (2016, p. 48) adverte que, dentro dessa perspectiva, “tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata”.

O saber a ensinar é, nesse sentido, aquele descrito no conjunto dos textos oficiais voltados à Educação Nacional (diretrizes, parâmetros e bases curriculares), os quais, na função de objeto-valor da prática, regulam os conteúdos, os objetivos e as ações educativas, conformes aos interesses do sistema de ensino englobante. De acordo com Petitjean (2008, p. 86), “são [documentos] escritos por várias vozes e

⁶ Entram aqui o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

resultam de interesses conflitantes e de posições [por vezes] divergentes”. O saber constituído por esse discurso híbrido é produto do trabalho de *transposição didática externa*, porque ainda fora do sistema didático, da escola, da sala de aula. Nas palavras de Portela (2008, p. 9-10):

Nutrindo ou treinando, conduzindo, o destinador social, representado pelo Sistema Educacional (SE), é quem decide sobre a missão do educador e sobre a sorte do educando, este último devendo ajustar-se, enquadrar-se no repertório sócio-cultural e lingüístico que lhe é destinado. Ao aceitar tácita ou polemicamente a missão que o destinador social lhe outorga, o educador cumpre seu papel e deve exercer sua função (educar) estritamente dentro dos valores estabelecidos pelo destinador, que lhe acompanha os passos por meio de leis, conselhos, chefes imediatados, projetos, cartilhas, enfim, instâncias de controle mais ou menos concretas, mas onipresentes.

É nessa etapa que deve acontecer, por conseguinte, a primeira transformação que o saber acadêmico-científico de referência precisa sofrer, uma vez aceito como devendo ser ensinado, com os princípios teóricos trazidos à cena sendo direcionados à escolarização, logo, adaptando-se a concepções didático-pedagógicas nas quais dialogam objetivos educacionais e sociais. Nesse sentido, se o avanço do saber acadêmico-científico provoca mudança nos sistemas didáticos, por meio de sua inserção na instância de enunciação do saber a ensinar, ao mesmo tempo deve também passar por adaptações; a cada etapa de recontextualização, uma acomodação estratégica à nova cena predicativa. Esse ponto enfatiza a necessidade, nessa fase intermediária (externa) da transposição didática, de maior atenção à integração das diretrizes nacionais com a prática didática real, transformando os embasamentos acadêmico-científicos assumidos em orientações mais operacionais à situação de ensino efetiva.

O saber a ensinar resultante dessa primeira transposição de domínio não pode, pois, aparecer nos documentos oficiais como prescrições abstratas e distantes da realidade da experiência didática concreta – sendo o que comumente acontece –, pois isso aumenta o desafio para sua implementação em sala de aula. É preciso, ao contrário, apresentarem-se como orientações práticas e operacionais aos professores que só assim terão plenas condições de transmudá-lo em saber ensinado. O saber acadêmico-científico deve ser o ponto de partida para a elaboração não apenas de objetivos e objetos de ensino, mas também para o estabelecimento das condições necessárias a sua inserção no sistema didático, à realização eficaz da transposição didática interna.

A esse respeito, contudo, o que acontece na realidade, no contexto do sistema de ensino brasileiro, é que, uma vez divulgado um programa oficial de reformulação do projeto nacional de ensino (como os PCNs e agora a BNCC), compete aos Estados e aos Municípios concretizar as intenções do sistema educacional e o plano cultural que eles personalizam em diretrizes mais específicas, instituindo o currículo formal a ser seguido; cabendo, em segunda instância, aos dirigentes das instituições escolares a elaboração do projeto educativo de cada escola em particular, e, sobretudo, às editoras e aos autores de material didático viabilizar a operacionalização do saber a ensinar prescrito nos documentos de orientação e normatização do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o ensinável, logo, viável à ação didático-pedagógica efetiva.

Nessa progressiva transferência de responsabilidade pela transposição didática que precisa ser operada, além dos atores ligados às esferas governamentais, é especialmente os autores de material didático que têm atuado, em “terceira” instância, como adjuvantes no percurso de efetivação das determinações para a formação escolar, para sua implementação; como doadores de competência, garantindo o poder e o saber-fazer necessários à concretização das orientações oficiais. Eles fazem o “meio de campo” entre a transposição didática externa e a interna, entre o saber a ensinar (dever-fazer) e o saber efetivamente ensinado (fazer-ser), uma vez que vão além dos pressupostos teórico-pedagógicos presentes nos referenciais curriculares oficiais, transformando os objetivos em conteúdos e objetos de ensino de fato ensináveis. Operam, portanto, uma nova transposição, de ordem mais pragmática (Perrenoud, 1995), determinando, para a situação de aula, a distribuição dos conteúdos, as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades, ou seja, um saber a ensinar intermediário, que orienta a prática didática do professor, como um guia a ser seguido sobre *o que, quando e como* ensinar, e *o que, como e quando* avaliar; semioticamente falando, transformam o currículo *virtual* delineado pelo saber a ensinar dos documentos oficiais (“currículo formal, nos termos de Perrenoud, 1995), em um currículo *atualizado*, pronto a ser de fato *realizado* como saber ensinado (“currículo real”).

O problema da naturalização desse “meio de campo”, como fato dado – ao invés de uma maior preocupação e um real investimento no que diz respeito à formação profissional –, é que os professores, já não mais considerados o Sujeito dessa transposição didática que transforma o saber a ensinar em saber ensinado, passam a ser vistos como meros executores de programas de ensino previamente elaborados (currículo atualizado); conseqüentemente, sua competencialização passa a ser muitas vezes encarada como processo de treinamento acerca de como *aplicar* os conteúdos e metodologias apresentados, de forma a acelerar os resultados esperados.

1.3 O domínio do saber ensinado e seus agentes

Inerente à prática didática concreta, de transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas específicas, o *saber ensinado* é aquele efetivamente trabalhado em sala de aula, atrelado, pois, a uma intencionalidade didática. Ele é a resultante, o objeto-valor da *transposição didática interna*, de responsabilidade, portanto, antes de mais nada, do professor. Nas palavras de Petitjean (2008, p. 101):

Quanto ao professor, na sala de aula, em função de sua formação e de seus meios de trabalho (pedagogia do projeto, por exemplo), ele está longe de ser um agente impotente, condicionado por TD [transposições didáticas] externas; ele é, ao contrário, o mestre de obras, sempre único, de TD dependente do acontecimento discursivo que constitui uma aula.

É o professor quem desempenha a função narrativa principal da implementação do saber a ensinar prescrito nos programas oficiais, adaptando-o ao nível dos alunos, às suas necessidades e à realidade das condições de realização da sua prática didática cotidiana; daí a necessidade premente de investimentos em

sua formação. Afinal, como lembra também Azanha (2001, p. 26), “sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais”.

O saber a ensinar para transformar-se em saber ensinado deve, ademais, adequar-se também às coerções institucionais que sobredeterminam a atividade docente: localização da escola, calendário, horários, programas, projeto de ensino, material didático adotado, equipamentos à disposição etc. Tudo isso deve ser levado em conta nessa segunda etapa de transformação do conhecimento de origem, quando o professor precisará transformar os objetivos e os objetos de ensino definidos pelo saber a ensinar em conteúdos de aprendizagem, operando, portanto, a recontextualização, a dessincretização e o controle do saber a ensinar, no qual o saber acadêmico-científico já foi, por sua vez, recontextualizado, despersonalizado, dessincretizado e tornado público; ou seja, o saber ensinado é produto de múltiplas transposições entre diferentes instâncias enunciativas, diferentes práticas semióticas.

Chevallard (1991) chama a atenção ainda para a importância, nesta etapa de transposição didática interna, da diferença do tipo de relação que o professor e os alunos devem manter com o saber a ser trabalhado em aula – dada a função narrativa privilegiada que desempenham no interior da relação didática –, justamente para que eles possam interagir e, assim, garantir as condições de eficiência da prática de ensino-aprendizagem. Trata-se do contrato didático, a partir do qual espera-se, do professor, pelas próprias peculiaridades do contrato fiduciário que caracteriza a relação didática dentro dessa prática, que domine o saber ensinado de modo mais profundo do que seria possível aos alunos atingir em um primeiro momento de estudo, e isso a partir de um diálogo direto e constante entre o saber científico de referência e as diretrizes didático-pedagógicas para as quais este foi transposto. Só assim ele estará em condições de saber a melhor maneira de transmiti-lo, de ensiná-lo, podendo atuar, de fato, como Destinador do processo de ensino-aprendizagem, do percurso de aquisição de conhecimentos e habilidades do aluno. Além disso, é essa interação diferenciada com o saber ensinado que permite ao professor a construção da “variante local” do saber a ensinar, o que inclui não apenas a criação de estratégias didáticas concretas para garantia do ensino-aprendizagem, mas uma conformação personalizada à realidade contextual de sua prática cotidiana, num percurso que vai do currículo formal (*atualizado* pelo saber a ensinar) ao currículo real (*realizado* pelo saber ensinado, no exercício da docência, do contrato didático)⁷.

Da parte do aluno, por sua vez, é o protagonismo, a participação ativa, para assegurar a eficácia da intencionalidade típica ao sistema didático, já adaptado às novas exigências do saber a ensinar, que se vislumbra para a interação com o saber ensinado. Para isso é preciso que ele possa estabelecer uma relação dual com o saber ensinado, sustentada, de um lado, por aquilo que ele já sabe sobre o assunto em pauta e, de outro, por aquilo que descobre e passa então a saber. Esse é um fator importante porque a impossibilidade de realização de algum tipo de reconhecimento ou identificação com os saberes que já domina – o total estranhamento – prejudica o entendimento de seu valor de uso e, conseqüentemente, o seu aprendizado.

7 A questão de saber se, e como, o professor está de fato mais próximo ou mais distante desses requisitos, hoje no sistema escolar brasileiro, é uma discussão fundamental, que por sua amplitude merece tratamento à parte.

É, portanto, a partir do jogo competente entre essas duas faces da prática de ensino-aprendizagem que o professor faz valer a sua atuação, adaptando o saber ensinado destinado ao aluno ideal pressuposto pelos materiais didáticos para o aluno real com que lida em sua prática efetiva e pelo qual, dentro desse contexto, é o maior responsável.

Caracterizadas as cenas predicativas envolvidas no percurso da transposição didática, passemos agora a uma interpretação sintática do processo de integração, de *acomodação* (ou adaptação), que ele engendra, para melhor compreender as coerções que se colocam à constituição dos saberes escolares, logo, à transformação de um dado saber acadêmico-científico em saber a ensinar e, finalmente, ensinado.

2 A dimensão estratégica do processo de transposição didática: sintaxe da mestiçagem (da mistura)

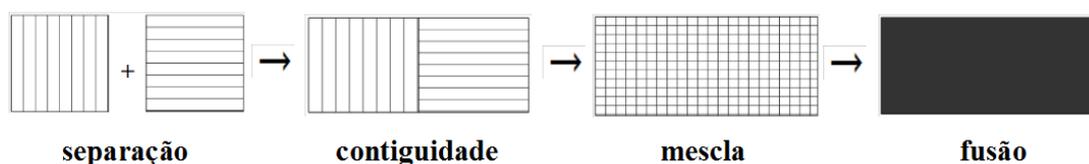
A descrição feita acima da dimensão prática de cada uma das instâncias relacionadas ao processo de elaboração da didatização de determinado saber, como sistemas regidos por diferentes mecanismos de auto-regulação, já delinea o princípio de acomodação sintagmática e estratégica do fenômeno de transposição didática. De fato, o nível da estratégia, nas palavras de Fontanille (2008a), organiza processos complexos que se supõem controlar, regular, ordenar ou otimizar práticas em contato, sucessivas ou concomitantes, em um *ajustamento* progressivo operado pelos atores de cada uma delas. Assim, no percurso de didatização, a passagem de uma instância enunciativa a outra – ou de uma classe a outra, diria Zilberberg (2004) – implica, na constituição dos saberes escolares, um percurso de organização figural da ordem da mistura, um desenrolar processual que se configura como negociação contínua entre diferentes práticas semióticas orientadas por uma temática de base: a produção e a difusão de conhecimento na prática acadêmico-científica; a formulação de um projeto educacional na prática governamental; e o exercício de formação sócio-cultural básica dos alunos na prática escolar.

A ação de transformação de um saber de referência em objeto de ensino, em saber escolar, institui-se, assim, como um projeto enunciativo de planificação estratégica na articulação das diferentes cenas predicativas em contato, de *assimilação* de traços estruturais e semânticos distintos a cada inserção em uma nova esfera de acolhimento; daí a enunciação estratégica ser também uma prática semiótica, mas uma prática englobante, porque as organiza, articulando-as. Isso explica a possibilidade de pensar a didatização como uma prática enunciativa englobante de mistura (mestiçagem), na qual se revela, para a transformação do saber acadêmico-científico de referência em saber ensinado, uma dinâmica de dominâncias, ambivalências e transportes entre os modos de presença das instâncias em jogo. O seu princípio regente é, nesse caso, aquele das transformações operadas por misturas recursivas (recontextualização de um saber anteriormente já recontextualizado, por exemplo), ou seja, misturas que incidem

sobre misturas anteriores, instituindo, assim, ao mesmo tempo, maior diluição intensiva e difusão extensiva das práticas em questão (acadêmica, governamental e didática); conseqüentemente, a passagem progressiva do valor de absoluto da prática de referência em valor de universo na prática de chegada.

Essa perspectiva sintática permite, pois, avaliar o processo de transposição didática tanto em relação a sua *direção*, segundo a qual se dá, por exemplo, a aproximação do saber acadêmico-científico em relação ao saber a ensinar, ou mesmo o afastamento entre eles, quanto à *intimidade* dos modos de contato, que, em termos hjelmslevianos, confronta a aderência à inerência. É a partir dessa ideia de duas dimensões do fenômeno da mistura/mestiçagem (direção e intimidade) que Zilberberg (2004, p. 76) vai propor “quatro estados aspectuais, caracterizados pelas tensões e ambivalências que os modos de existência peculiares à sintaxe discursiva determinam”: a *separação*, a *contiguidade*, a *mescla* e a *fusão*, tal qual representadas abaixo.

Figura 3: Os quatro estados aspectuais da mestiçagem.



Fonte: Zilberberg, 2004, p. 76.

Os modos de contato entre grandezas variadas no processo de mistura preveem, como se vê, a possibilidade de interações mais ou menos próximas entre as presenças (no nosso caso, as diferentes instâncias enunciativas) que constituem a resultante (o saber ensinado), indo gradativamente, numa sintaxe aspectual, da *separação* incoativa, quando a valência da triagem é ainda plena e a da mistura, nula (cada instância pensada como uma totalidade singular), à *fusão* terminativa, na qual, ao contrário, a triagem torna-se nula e a mistura, plena (apagamento das diferenças, para um diálogo perfeito). A progressividade da inversão extrema das valências é garantida, assim, pela *contiguidade*, em que a triagem domina a mistura, e pela *mescla*, que faz a mistura dominar a triagem. Independente do estado aspectual em que se encontra o contato entre as grandezas (ou entre certo corpo de conhecimento e sua acomodação em uma nova prática, por exemplo), o modo de operar a partir desses pontos de mistura é, de acordo com Zilberberg (2004), o que revela as permeabilidades entre as presenças.

Usando essa dinâmica sintática para examinar a problemática da transposição didática, conforme pensada por Chevallard (1991), podemos dizer que, se no início do percurso nós temos, de um lado, o saber científico-acadêmico de referência, típico à prática de produção e difusão de conhecimento, e, do outro, ao final, esse saber transmudado em saber ensinado, próprio à prática didática efetiva, este último, sendo a resultante do processo enunciativo englobante de transposição didática, deve, em tese, ser da ordem da *fusão*, a partir de um movimento de exclusão do específico em favor do desdobramento do universal – o que está na base da exigência de despersonalização do saber, já prevista por Verret (1975), conforme comentado anteriormente. Trata-se da transformação do *saber valorizado na ordem do absoluto* (conhecimento acadêmico-científico), próprio à exclusividade e à unicidade da prática em questão, que por isso concentra a

significação da grandeza (ou do conhecimento dentro da cena predicativa de origem), em *saber caracterizado como valor de universo*, que a expande, por se voltar à difusão, à universalidade (como precisa ser o saber ensinado). De acordo com Fontanille e Zilberberg (2001, p. 53, grifos dos autores):

- a) os valores de universo supõem a predominância da valência da abertura sobre a do fechamento e a predominância da valência da mistura sobre a da triagem; em relação à primeira, a abertura vale como *livre* e o fechamento como *restrito* [...]; em relação à segunda, o misturado é avaliado como *completo* e *harmonioso* e o puro é depreciado como *incompleto* ou mesmo *imperfeito* ou *desfalcado*;
- b) os valores de absoluto supõem a predominância da valência do fechamento sobre a da abertura e a predominância da triagem sobre a mistura; em relação à primeira, o fechado vale como *distinto* e o aberto como *comum*; em relação à segunda, o misturado deprecia-se por ser *disparatado* [...], e o puro aprecia-se justamente por ser *absoluto*, sem concessão [...]

Com base nesse princípio, a chave axiológica própria ao saber acadêmico-científico é mesmo da ordem da triagem, enquanto a do saber ensinado, da mistura plena. Além disso, explica-se a partir daí o modo de contato necessário à eficiência da transposição didática: são as etapas intermediárias da *contiguidade* e da *mescla*, enquanto direções graduais, do afastamento à proximidade, entre as diferentes cenas práticas envolvidas (acadêmica, governamental e didática), que, do momento incoativo de *separação* – do saber de referência ao saber ensinado – ao terminativo da *fusão* entre elas, caracterizam o saber a ensinar. Ou seja, é na etapa da transposição didática externa que devem se realizar as operações de *contiguidade* e *mescla*.

De fato, se pensarmos que há sempre uma seleção do saber acadêmico-científico que irá se transformar em saber a ensinar, uma vez que, como dissemos, interessam apenas aqueles saberes que respondem de alguma forma ao projeto educacional englobante definido pelo sistema de ensino, podemos dizer que há já aí uma operação de *contiguidade*. Nesse sentido, na sequência, nos documentos oficiais de orientação curricular (PCNs e BNCC, por exemplo) – dirigidos, antes de mais nada, aos professores, por determinarem aspectos de sua prática cotidiana – deveria, então, ocorrer a *mescla*, como condição à eficiência prática dessa instância de determinação. Todavia, mesmo um breve exame dos textos que apresentam essas diretrizes para o ensino na Educação Básica já mostra que os conhecimentos acadêmico-científicos específicos e os pedagógicos voltados à prática didática permanecem ali em uma relação de *contiguidade*; o que dificulta as coisas para o professor não tão familiarizado com um e outro saber.

Isso explica a entrada em campo daqueles a quem chamamos Adjuvantes da atividade docente, em especial, os autores de livros didáticos (muitas vezes os grandes Destinatários da prática em que se dá o saber ensinado; e cada vez mais os enunciatórios-alvo dos referenciais curriculares). Como a transposição do saber acadêmico-científico, enquanto saber a ensinar, precisa responder às coerções de dessincretização, programação e controle (conforme definido por Verret, 1975), são eles os responsáveis pela fase da *mescla*, pela acomodação do saber a ensinar à prática didática cotidiana, tornando-o ensinável, em um movimento da aderência em direção à inerência dos saberes envolvidos para otimização da prática didática de acolhimento.

A didatização, entendida como a transformação englobante de um conhecimento de referência em algo a ser ensinado e aprendido, resulta, pois, de um percurso de transição, dentro do sistema de ensino em sua globalidade, regido por operações enunciativas de aproximação e dominâncias graduais entre as cenas predicativas envolvidas. Sua eficiência depende da necessidade de, a cada etapa conjuntiva, diminuir a força de posição diferencial (discriminante) entre elas, com o conseqüente aumento da dominância da mistura sobre a triagem, próprio ao ajustamento, à acomodação estratégica, ao efeito de familiaridade.

Dessa forma, conceber a didatização apenas como uma simplificação do discurso que o difunde é operar o processo de transposição por síncope das fases intermediárias, da *contiguidade* e da *mescla*, aumentando a possibilidade de não-adequação da grandeza de uma dada classe quando incluída em outra, da qual passa a fazer parte, por *participação*, mas sem que seja operada a devida acomodação estratégica, permanecendo “extra-classe”; em tais condições, ao invés da melhoria (inclusão por enriquecimento) da prática didática, pode ocorrer a sua pejoração (inclusão por profanação), encarada, ao contrário, como negativa, porque mal sucedida.

A permanência da possibilidade de distinção da identidade das cenas predicativas em jogo ao final do processo da transposição didática, pela identificação de traços constituintes (grandezas) não totalmente ajustados, assimilados, que manifestam a alteridade, prejudica a realização plena da intencionalidade prática, sobretudo, se o efeito produzido for de oposição mais do que de soma. É preciso, portanto, que o projeto enunciativo de didatização esteja atento à estratégia de neutralização – a cada operação de aproximação – da triagem, pela dominância progressiva da mistura, com a apreensão dos valores de absoluto próprios aos saber acadêmico-científico em função dos valores de universo mais apropriados à prática didática escolar.

De fato, nas palavras de Zilberberg (2004, p. 82, grifo do autor): “concebemos a mestiçagem como uma mistura de *dois termos*, embora cada um destes seja extensível: dada uma mistura $[a + b]$ à qual se pretenda incorporar o elemento $[c]$, não nos parece que o resultado se estabeleça como $[a + b + c]$, mas de preferência como $[(a + b) + c]$ ”. Essa dinâmica estratégica específica de conversão aponta para o fato de a mistura que caracteriza a transposição didática, enquanto transferência-transporte de determinado conhecimento de uma dada instância enunciativa a outra de acolhimento, precisar, para sua otimização, ser da ordem da *privação* e não da *participação*, uma vez que ela deve, no ato da transposição, pôr fim à subordinação da grandeza à prática-fonte, garantindo o efeito de homogeneidade discursiva do contexto alvo, a sua plena recontextualização. Trata-se, segundo esclarece Fontanille em “La sémiotique stratégique: pour une extension du domaine d’intervention”⁸, da saída de um dado elemento pertencente a um regime de programação específico, ajustado, então, à dinâmica de um outro.

A estratégia semiótica procede, pois, por sua intervenção em um percurso que busca sua própria forma e significação na confrontação com as coerções próprias a todo funcionamento prático particular, como um processo de acomodação, de recontextualização, regido por duas tendências diferentes, concorrentes, mas complementares: a da *programação* e a do *ajustamento*⁹. Isso explica de modo mais evidente a necessidade no processo de transposição didática

⁸ Texto sem data de publicação disponível na página institucional do autor: https://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/articles_pdf/applications/semiotique_%20strategie.pdf.

da mistura por *privação*: a grandeza a ser transportada deve perder o vínculo com a programação da prática anterior (operação de despersonalização, no caso do saber acadêmico-científico transformado em saber a ensinar), para que possa ser *ajustado* à programação da cena predicativa de acolhimento, como condição a sua eficiência prática. De acordo com o autor (Fontanille, s.d., p. 11, tradução nossa¹⁰):

As estratégias que privilegiam o ajustamento pressupõem, ao mesmo tempo, um forte envolvimento do ator na prática e um intenso sentimento de “responsabilidade”. Sempre que as relações entre as práticas não são programadas, ou são pouco programadas, sua sensibilidade às circunstâncias e às vicissitudes do contexto impõem um ajustamento conduzido e assumido pelo operador.

Nesse sentido, para além de um enunciador único, responsável pela didatização como um todo, a cada etapa do processo de transferência-transporte (transposição didática externa e interna), os atores protagonistas da prática alvo são, antes de mais nada, os responsáveis pela produtividade do percurso. A falta da operação de *ajustamento* em qualquer uma delas, por fraca assunção do Sujeito (operador) de uma ou mais das instâncias enunciativas envolvidas (os “atores do sistema”, nas palavras de Chevallard, 2013), faz com que as programações típicas às cenas práticas em contato permaneçam concorrentes; o que marca, por sua vez, a incoerência da estratégia, comprometendo, obviamente, a sua eficácia prática.

Considerações finais

Introduzir uma nova forma de conceber e questionar a atividade de transposição didática pareceu-nos essencial na medida em que a apreensão e descrição de sua estrutura sintática subjacente permite compreender de modo mais sistemático as demandas a ela colocadas e, por conseguinte, as condições para sua eficiência prática. Por isso, para além de uma aplicação metodológica possível, o objetivo deste estudo de detalhamento do fenômeno da didatização foi tanto o de mostrar que a problemática da transposição didática precisa ser pensada dentro de uma estrutura narrativa complexa, com instâncias enunciativas interligadas, sendo de fundamental importância o entrosamento e o diálogo, o *ajustamento* entre elas, quanto o de contribuir para a abertura do debate sobre a problemática, mostrando não se tratar apenas de uma questão de simplificação do discurso de referência, mas de sua recontextualização a novas condições de enunciação, a uma outra cena predicativa, com tudo o que esta envolve e que a sobredetermina.

Isso chama a atenção para a necessidade, no momento de operar a transposição de conteúdos do contexto científico-acadêmico para o domínio escolar, de levar em conta as especificidades dessa nova cena prática, desse novo modo de engajamento com os saberes; afinal, diferentes práticas caracterizam

9 Fontanille remete, neste ponto, aos diferentes regimes de sentido (programação, manipulação, ajustamento e acidente) propostos por Landowski em *Les interactions risquées* (2005) – tradução para o português feita por Luiza Helena Oliveira da Silva (Landowski, 2014).

10 Trecho original: « Les stratégies qui privilégient l’ajustement présupposent à la fois un fort engagement de l’acteur dans la pratique, et un intense sentiment de « responsabilité ». Dès lors que les relations entre les pratiques ne sont pas (ou sont faiblement) programmées, leur sensibilité aux circonstances et aux aléas du contexte imposent un ajustement guidé et assumé par l’opérateur. »

modos também distintos de lidar com o objeto que ali circula. É preciso, portanto, para que haja de fato eficácia na didatização, na constituição de saberes escolares, conhecer o saber a ensinar responsável pelas coerções que dirigem e determinam a prática didática dos professores na Educação Básica, logo, o saber ensinado. Da mesma maneira, fica evidente a necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada de professores, por serem eles o ponto de articulação entre os diferentes saberes, a peça-chave para garantir o sucesso da transposição didática, uma vez que o saber ensinado, ainda que já atualizado pelos materiais didáticos, torna-se realizado apenas pela e na situação de aula, no exercício da docência, da interação entre ensino e aprendizagem.

Assim, como cadeia enunciativa complexa que é, composta por vozes híbridas (da ciência, das diferentes autoridades governamentais e institucionais, das editoras e autores de materiais didáticos, dos professores, pais e alunos etc), a articulação entre o sistema de ensino (*transposição didática externa*) e o sistema didático (*transposição didática interna*) deve, de fato, compreender uma acomodação estratégica, um projeto enunciativo unificador a partir do qual a distância constitutiva de uma instância a outra transponha-se em proximidade progressiva, em um percurso de “abertura” do saber de origem, isto é, de diluição de sua especificidade em nome de uma generalização que o apresente como entidade sociocultural mais ampla (Fourquim, 1992).

A falta de acomodação estratégica, de adaptação ao novo contexto, ao ambiente, às circunstâncias e às interferências da instância enunciativa de acolhimento, aos sistemas axiológicos a ela associados, prejudica a coerência interna de funcionamento dessa prática de acolhimento, enfraquecendo, pelo efeito de estranhamento produzido, a sua eficiência comunicativa. Enquanto centro operacional do processo de transposição didática (Chevallard, 1991), o desequilíbrio da eficácia prática da instância de determinação do saber a ensinar, por exemplo, interfere, como procuramos demonstrar, em toda a cadeia de articulação, principalmente, no acesso a esse saber e em sua assimilação pelo professor, agente principal da transposição em saber ensinado, o principal responsável, como dissemos, pela etapa final de apropriação, de garantia da coerência e eficiência do percurso. Conforme ressaltam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 64, grifo dos autores), “é ingênuo desconhecer o papel fundamental que a práxis docente e as realidades onde ela se desenvolve têm na elaboração do *que-fazer* escolares [do saber a ensinar] com suas habilidades e competências, bem como da dinâmica que envolvem as propostas oficiais e o cotidiano da sala de aula”.

Esse é, certamente, apenas um (e bastante pontual) dos tantos outros problemas a enfrentar em direção à otimização, ainda tão distante, da prática de ensino-aprendizagem na Educação Básica do Brasil. De qualquer modo, esperamos que esse esforço de inteligibilidade do processo de transposição didática possa ao menos ter lançado luz sobre algumas das questões aí envolvidas, possibilitando uma reflexão crítica sobre o assunto e suas implicações gerais. Esperamos ainda que tenha servido para mostrar a produtividade do ferramental teórico-metodológico oferecido pela Semiótica Discursiva na descrição e análise de fenômenos dessa natureza.

Referências

- AZANHA, José Mario Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. *International Studies on Law and Education*, n. 3, 2001. p. 23-32. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/index.htm>.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul; PLAZAOLA GIGER, Itziar. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, n. 97-98, 1998. p. 35-58.
- CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In: RAISKY, C.; _____. *Au-delà des didactiques, le didactique*. Débats autour de concepts fédérateurs. Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996. pp. 19-35.
- CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2. Universidade Unigranrio, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>.
- _____. *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1985. [*Réédition augmentée en 1991]
- CLERC, Jean-Benoît; MINDER, Patrick; RODUIT, Guillaume. *La transposition didactique*. HEP-VD, Haute École Pédagogique Vaud, 2006. Disponível em: <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FONTANILLE, Jacques. *La sémiotique stratégique: pour une extension du domaine d'intervention*. Texto sem data de publicação, disponível na página institucional do autor: https://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/articles_pdf/applications/semiotique_%20strategie.pdf.
- _____. *Pratiques sémiotiques*. Paris: PUF, 2008a.
- _____. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. Trad. Jean C. Portela. In: DINIZ, Maria L. V. P.; PORTELA, Jean C. (orgs.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru, SP: UNESP/FAAC, 2008b. p. 15-74.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Humanitas, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 49-28.
- LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. Estação das Letras e Cores: São Paulo, 2014.
- _____. *Les interactions risquées*. Limoges: Pulim, 2005.
- LEITE, M. S. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, 2004. 131f.
- PAIS, L. C. *Transposição didática*. 2016. Disponível em: <http://www.luizcarlospais.com/visualizar.php?id=5527659>. Acesso em 17/01/2019.

- PERRENOUD, P. La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXIV, n° 3. Montréal, 1998. pp. 487-514.
- _____. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. (2e édition augmentée en 1995). Genève: Droz, 1995.
- PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. *Fórum Linguístico*, vol. 5, n. 2. Florianópolis, 2008. p. 83-116. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83>.
- PORTELA, Jean Cristtus. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Araraquara, 2008.
- ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- VERRET, Michel. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion, 1975.
- ZILBERBERG, Claude. As condições semióticas da mestiçagem. Trad. Ivã Carlos Lopes e Luiz Tatit. In: CAÑIZAL, Eduardo Peñuela; CAETANO, Kati Eliana (org.). *O olhar à deriva: mídia, significação e cultura*. São Paulo: Annablume, 2004. p. 69-101.

Dados para indexação em língua estrangeira

LIMA, Eliane Soares de
From triage to mixture: for a semiotic understanding
of the process of didactic transposition
Estudos Semióticos, thematic issue
“Contributions of semiotics and other theories
of text and discourse to teaching”
vol. 15, n. 2 (2019)
issn 1980-4016

Abstract: *The intention of this study is to discuss the guiding principles (internal and external) involved in the process of didactic transposition through which an academic-scientific knowledge passes when accepted as knowledge to teach in the school context. Therefore, the theoretical proposal of Yves Chevallard (1985, 1991) will be interpreted from the notions of semiotic practice and strategy, as developed by Jacques Fontanille (2006, 2008), and the syntax of miscegenation proposed by Zilberberg (2004). It is interesting to show that the teaching of content - within the education system as a whole - is not only a matter of simplification, but of transposition from one sphere to another, of recontextualization from the peculiarities of a new semiotic practice.*

Keywords: *didactic transposition; semiotic practice; semiotic strategy; fundamental education.*

Como citar este artigo

LIMA, Eliane Soares de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 114-132. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 20/07/2019
Data de aprovação: 25/09/2019
