

Transposição didática: *traduttore, traditore**

Transposición didáctica: traduttore, traditore

Didactic Transposition: Traduttore, Traditore

Joaquim Agostinho de Oliveira Guerra^a

Universidade do Algarve, Faro, Portugal

* Artigo de reflexão

Recibido: 25 de septiembre de 2020 Aprobado: 7 de agosto de 2021

A Conferência, que parte de seu conteúdo se apresenta neste texto, realizou-se na véspera das primeiras comemorações internacionais da língua portuguesa, o 5 de maio de 2020. Por essa razão, saudou-se inicialmente este acontecimento que ocorreu de forma diferente devido às restrições causadas pela pandemia do vírus SARS-COV-2. As limitações à deslocação entre países e confinamento da população, decretada em vários estados europeus, Portugal *inclusive*, conduziu-nos a estar juntos, mas fisicamente distantes, sem deixarmos de evidenciar um certo orgulho por a quarta língua mais falada no mundo (contabilizando os falantes nativos) ter, finalmente, reconhecimento internacional. Foi através do português neste evento científico que as instituições ou pessoas comunicantes e o público em geral, de países diferentes, puderam comunicar e serem compreendidos. Salienta-se, ainda, o papel dos estados cuja língua oficial é o português, mas igualmente ao Camões–Instituto de Cooperação e da Língua pelo seu papel na divulgação e ensino do português pelo mundo e a outros estados e instituições que dinamizam o português em diversas áreas (culturais, científicas, educativas, etc.). Por fim, reiteramos os agradecimentos à Comissão Organizadora da conferência, nomeadamente ao Dr. José Carlos Dias pelo gentil convite e à Katarzyna Maż e ao Jakub Jaworski pela simpatia, apoio e ajuda técnica na preparação desta conferência, mas igualmente à Universidade de Varsóvia e ao Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia, ao Instituto Camões e às Suas Excelências os Srs. Embaixadores de Portugal, Dr. Luís Cabaço e do Brasil, Dr. Hadil da Rocha Viana, e das instituições que representam por apoiarem o projeto destas conferências estudantis.

^a Ph.D. en Didáctica de las Lenguas.
Profesor auxiliar.

juerra@ualg.pt – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4029-9495>

Cómo citar: De Oliveira Guerra, J. A. (2020). Transposição didática: *traduttore, traditore*. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 55-82. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.90735>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMO

Este texto retoma as ideias essenciais da conferência plenária proferida na terceira edição da conferência estudantil Vozes nas Margens¹ sob o tema «Tradução: uma ponte entre culturas». Procurou-se, de certa forma, estabelecer uma ponte entre a atividade do tradutor e do didata das línguas quando este participa na definição do currículo, na tradução do conhecimento científico para a seleção dos conteúdos e das metodologias para o ensino de uma língua, recorrendo ao conceito de transposição didática. Poderemos verificar que a transposição do saber científico-acadêmico para um saber pedagógico não está isenta de problemas, podendo, por isso, associar-se-lhe a máxima *traduttore, traditore*, muitas vezes aplicada à tradução. Não obstante, a equacionar-se a possibilidade de *traditore*, o mesmo sucede por se adequar, em sala de aula, os conteúdos a ensinar às características dos discentes e não por infidelidades aos conteúdos e às competências dos programas curriculares.

Palavras-chave: *didática das línguas, tradução, tradução do conhecimento, transposição didática.*

1 <http://www.camo.es.pl/3-a-edicao-da-conferencia-estudantil-vozes-nas-margens/>

RESUMEN

A partir de las ideas principales de la sesión plenaria en la tercera edición de la conferencia estudiantil *Vozes nas Margens*, cuyo tema es «Traducción: un puente entre culturas», intentamos establecer un puente entre la actividad del traductor y el didacta de las lenguas cuando este participa en la definición del currículum, en la traducción de los conocimientos científicos para la selección de los contenidos y de las metodologías para la enseñanza de un idioma, utilizando el concepto de transposición didáctica. Podemos ver que la transposición de los conocimientos científicos y académicos al conocimiento pedagógico no está exenta de problemas, por lo que podemos asociarla al máximo con la expresión *traduttore, traditore*, referida a menudo a la traducción. Sin embargo, si se considera la posibilidad de *traditore*, lo mismo ocurre al adaptar, en el aula, los contenidos que se imparten a las características de los alumnos, no por infidelidad al contenido ni a las competencias del programa curricular.

Palabras clave: *didáctica de las lenguas, traducción, traducción de conocimientos, transposición didáctica.*

ABSTRACT

Based on the principal ideas presented at the plenary sessions of the third student conference *Vozes nas Margens* focused on «Translation: a bridge between cultures», the aim of the paper was to establish a **connection** between the activity of the translator and the language didactics when it takes part in the definition of the curriculum, the scientific knowledge translation for the contents selection and the methodologies for the teaching of a language, using the concept of didactic transposition. We will be able to verify that the transposition of scientific and academic knowledge into pedagogical knowledge is not deprived of problems, and consequently we can associate to it the maximum *traduttore, traditore*, often applied to translation. Nevertheless, if the possibility of *traditore* is considered, it happens by adapting in the classroom, the contents to be taught to the students' characteristics and not for infidelity to content and competencies of the syllabi.

Keywords: *didactic transposition, knowledge translation, language didactics, translation.*

ESTA REFLEXÃO TEM POR MOTE o desafio proposto pelos organizadores das Conferências Estudantis «Vozes nas Margens»: estabelecer uma ponte entre o ofício de didata das línguas e o de tradutor. Ambas profissões têm um objeto-alvo comum, a língua e a cultura que veicula, problematizando-o em sentidos diversos e transpondo-o para realidades diferentes com o intuito de ser apreciado e aprendido.

Traduzir não é, como referem a maior parte dos dicionários, «fazer passar (uma obra) de uma língua para outra; trasladar ou verter» (Dicionário Priberam, 2008-2021). A tradução não consiste numa atividade que abrange a transposição literal de um texto de uma língua (o texto fonte) e a produção de um novo texto noutra língua. Para tal, utilizar-se-ia os tradutores automáticos que proliferam na internet, mas cujos resultados nem sempre são satisfatórios. A tradução, tal como o tema desta conferência exprime, estabelece «uma ponte entre línguas e culturas». Corresponde, em qualquer área científica, a uma prática para globalizar a cultura e o conhecimento, independentemente da língua em que é produzida, facilitando a troca e a circulação de informação e de produções culturais.

No mesmo sentido, ensinar não é apenas o ato de dar aulas ou lições. O ensino de uma língua, sem o qual o trabalho do tradutor seria dificultado, permite não só a comunicação com o outro, mas igualmente o conhecimento de uma cultura e modos diferentes de viver em sociedade, o que fomenta a alteridade. Desse modo, a aprendizagem e o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras possibilitam a construção e o fomento de pontes entre línguas e culturas.

A capacidade do tradutor e do intérprete, que consiste em transferir para outra língua, palavras, frases, mas sobretudo significados e emoções, torna-os no exemplo do que as políticas europeias defendem em termos de aprendizagem e conheci-

mentos de línguas: agentes de competências multilinguísticas e multiculturais no desempenho da sua profissão, mas que se espera que se traduzam também na sua forma de estar e de agir pela e através da língua. Tal como se espera que os professores, nomeadamente de línguas estrangeiras, desenvolvam na sua formação inicial e contínua de competências multilinguísticas e multiculturais e que se tornem, nas escolas, em agentes de multilinguismo.

Continuando em traços gerais, ao tradutor é pedido que tenha conhecimento da língua-fonte, mas igualmente do contexto em que essa língua se realiza, seja ele histórico, político, social ou cultural, tendo necessariamente que essa realidade ser transposta para a língua-alvo de forma que a mensagem, as características da escrita e o pensamento original do autor não sejam comprometidos, ainda que adaptados à língua e cultura-alvos, num processo de recriação da obra original.

Rodrigues (2008) afirma que

o tradutor pretende é recriar a obra estrangeira procurando ser mais fiel possível à intenção da mensagem pretendida pelo autor, para que aqueles que a adquirem e que não são falantes da língua original não sejam privados do prazer e da honra de poder alcançar outras culturas e ampliar seus horizontes através da leitura. (s/p)

Por seu lado, o didata pretende, através das suas investigações, reelaborar os contextos e os processos de ensino e de aprendizagem; procurando descrevê-los por meio do avanço das áreas científicas de base², e do próprio processo científico da didática

2. É de realçar que os estudos relativos à tradução e os associados ao ensino de línguas partilham quadros teóricos e metodológicos comuns (e.g. abordagens culturais, comunicativas e sociolinguísticas), ainda que tenha contextos epistemológicos, objetos de estudo e finalidades diferentes.

geral ou específica; reformulando as abordagens de ensino; acompanhando os decisores políticos na definição dos conteúdos curriculares e sua progressão; e desenvolvendo e fomentando a formação didático-pedagógica dos profissionais de ensino, etc.

Num outro patamar, em sala de aula, o professor, ao ensinar uma língua, pretende que os alunos possam se comunicar, oralmente ou por escrito, na língua a ser aprendida, de maneira que a interação entre falantes de línguas diferentes permita alcançar outras culturas, ampliar horizontes. Para tal, o docente, conhecedor dos contextos de produção da língua-alvo, por via da formação inicial ou contínua, procura trabalhá-los com os seus alunos de modo que os mesmos possam ser proficientes na interação verbal, seja oral ou escrita.

Ao traduzir, o profissional não se limita a realizar uma simples transposição de uma língua para outra. Com efeito, ainda que Junining & Kusuma (2020) refiram que a tradução pode ser descrita como uma atividade de atribuição de um significado a um texto de uma língua para outra, acrescentam que, citando Nida e Taber (1982, p. 12), o principal objetivo da tradução consiste em reproduzir a mensagem do idioma de origem na língua-alvo procurando a equivalência mais próxima em termos de significado, estilo e estrutura.³

Saule & Aisulu (2014) acrescentam que se o tradutor não for competente em ambas as línguas (fonte e alvo) pode não transmitir adequadamente a variedade de significado e preservar a equivalência da mensagem do texto original. Ideia corroborada por Junining & Kusuma (2020) quando afirmam que o

3 «[a]ccording to Nida and Taber (1982, p. 12) the main goals of translation is to reproduce the source-language message into the receptor language closest natural equivalence in the terms of meaning and style. It means that the main objective of translation is the “closest equivalence” in meaning and structure». (Junining & Kusuma, 2020, p. 79)

conhecimento e a capacidade do tradutor afetarão grandemente o processo de tradução e afetarão diretamente a qualidade do produto final.

Não se defende, por isso, como refere Rodrigues (2008) na citação anterior, que a tradução tenha de ser fiel à obra original na sua globalidade (linguagem, estilo e mensagem). Nesta atividade se procura encontrar equivalências na passagem da mensagem da língua-fonte para a língua-alvo. Encontrar nos contextos linguísticos e culturais naturais da língua-alvo os meios de estabelecer pontes com a mensagem, cultura, estilo, por exemplo, do autor traduzido da sua língua mãe.

Assim sendo, o perfeito conhecimento de uma língua não permite recriar contextos equivalentes noutra língua. Concorrendo com Rodrigues (2008),

não basta o conhecimento razoável, nem o perfeito domínio, de qualquer língua estrangeira para fazer um bom tradutor. Não se traduz afinal de uma língua para outra; e sim, de uma cultura para outra, a tradução requer assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral que cada profissional irá aos poucos aperfeiçoando, de acordo com o setor a que se destina o seu trabalho. (s/p)

Em minha opinião, um tradutor dificilmente se torna mais experiente e conhecedor dos processos de tradução se este não especificar uma ou duas áreas de atuação, de modo a não alargar em demasia os saberes declarativos necessários para o seu ofício. Para além do mais, é imprescindível recordar que traduzir consiste numa profissão, com o seu código de conduta, os seus valores éticos e competências declarativas e processuais próprias, não acessíveis a todos. Ainda que, no quotidiano, possamos transladar entre línguas segmentos discursivos, não podemos

equiparar esses gestos diários ao trabalho de um tradutor (Bell, 1991; Robinson, 2012).

O conhecimento razoável da língua e cultura alvos a ensinar (conhecimento de conteúdo), por parte do professor, não é suficiente para o desempenho da sua profissão. Um estudante português pode procurar auxiliar um colega em programa Erasmus + no seu estudo da língua portuguesa. Não obstante, esse conhecimento é insuficiente para torná-lo um profissional da língua e de ensino (*Cf.* Duarte, 2009 para exemplificações no contexto do ensino do português enquanto língua estrangeira). De acordo com estudos relativos à profissão docente (*e.g.* Argyris & Schön, 1974; Roldão et al., 2009; Schön, 1987), ao conhecimento sobre a língua e cultura alvos, somam-se os conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem (conhecimento pedagógico), sobre a forma de transformar o conteúdo em ações pedagógicas para o aluno o adquirir (conhecimento pedagógico de conteúdo) e o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo através do qual avalia a sua atuação e o resultado da mesma nas aprendizagens dos alunos.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: TRADUTTORE

Centremo-nos no conteúdo. O tradutor tem muitas vezes de contextualizar o que pretende traduzir no contexto da língua e cultura de origem para poder entender todo o contexto e contexto envolvente. Julgo que deverá ainda ser capaz de descontextualizar esse mesmo conhecimento quando o transpõe para a língua e cultura alvos, recontextualizando-o de seguida nessa mesma língua, procurando transmitir o que o autor pretendia comunicar na língua e cultura de origem.

O didata se confronta, inúmeras vezes, com a transposição de conhecimento, descontextualizando-o da área científica de origem e recontextualizando-o em programas de ensino a serem

aplicados nas escolas, definindo o conteúdo e competências que os estudantes devem aprender em cada ano escolar. Este processo de construção e contextualização do saber específico de uma área científica a ser ensinado se designa por **transposição didática** e corresponde à transformação do saber acadêmico e científico (estável) em saber passível de ser ensinado; o saber passa a ser o objeto de ensino, presente em instruções oficiais (programas curriculares), e base do trabalho do docente em ambiente escolar de modo que o aluno possa aprendê-lo.

Yves Chevallard, que em 1985 teorizou e defendeu o conceito (na área das ciências exatas, a Matemática mais precisamente), que define este mecanismo como os processos adaptativos e de transformação de um determinado saber acadêmico selecionado como conhecimento a ser ensinado, passando a corresponder a um objeto de ensino de uma determinada disciplina escolar. Gauvin & Boivin (2012, p. 13) acrescentam que o conhecimento reconhecido social e culturalmente é aquele a que é dada legitimidade para o ensino. Mas não pode ser ensinado tal e qual: para ser ensinável, deve ser transformado. Longe de ser uma simples vulgarização do conhecimento «aprendido», o conhecimento transposto é uma criação original.⁴

Isto é, o conhecimento social e culturalmente reconhecido como tal, é aquele a quem é dada legitimidade para se ensinar. Não obstante, este conhecimento não pode ser ensinado *verbum ad verbum*: para ser ensinável, deve ser transformado, traduzido para um conhecimento dito escolar. Longe de corresponder a uma vulgarização do conhecimento acadêmico-científico, o

4 « [...] les savoirs reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels: afin d'être enseignable, ils doivent être transformés. Loin d'être une simple vulgarisation du savoir 'savant', le savoir transposé est une création originale ». (Gauvin & Boivin, 2012, p. 13)

conhecimento transposto corresponde a uma criação original (cf. Achiam, 2014).

Os mecanismos da transposição didática se concretizam em várias etapas: dos conteúdos acadêmicos aos conteúdos a ensinar (transposição externa); dos conteúdos a ensinar aos conteúdos efetivamente ensinados (transposição interna); dos conteúdos ensinados àqueles realmente adquiridos pelos discentes (Gauvin & Boivin, 2012).

A **transposição externa**, realizada no âmbito do que Chevallard (1985) designa como *Noosphère* é exterior ao sistema de ensino e é regulada pelos «pensadores» designados para o efeito com o objetivo de construírem as instruções oficiais, os programas de ensino. A *Noosphère* para Chevallard (1985) corresponde à esfera daqueles que pensam, isto é, o conjunto de pessoas, especialistas em diversas áreas do saber, que refletem sobre os conteúdos de ensino (acadêmicos, governantes, instituições que representam aquelas áreas científicas no ensino, por exemplo, a Associação de Professores de Português, didatas e outros profissionais das Ciências da Educação, etc.) para a produção dos programas de ensino de determinada disciplina escolar.

Nesta situação particular, gostaria de salientar o papel do didata. Como afirma Petitjean (1998), cabe à didática controlar as operações de transposição, mas também de selecionar as teorias de referência, de acordo com o seu grau de validade explicativa em relação às aptidões orais, de leitura e de escrita dos estudantes e às suas estratégias de aquisição.

Neste sentido, a transposição externa corresponde a um processo de contextualização e de recontextualização (Paun, 2006). O investigador opera num contexto específico, teórico, conceptual e metodológico próprio do espaço epistemológico em que desenvolve a sua ação. O produto da sua investigação não é transferível tal e qual, como refere-se, mas é transponível.

Durante a transposição externa ocorre um processo de descontextualização através da modificação do referente científico original por um espaço teórico de substituição, que tem todas as características impostas pelo processo de ensino. Este processo de adaptação pressupõe ainda uma recontextualização que corresponde ao posicionamento dos conteúdos científicos num novo contexto, o do tipo pedagógico (Paun, 2006).

A descontextualização ocorre de diversas formas:

- » relativa ao conteúdo científico (a problemática científica);
- » relativa ao contexto conceptual (as noções integram outras estruturas conceituais, especificamente desenvolvidas em termos pedagógicos);
- » relativa à terminologia científica adaptada à terminologia pedagógica;
- » relativa à substituição do modelo epistemológico inicial para poder servir os propósitos de ensino e de aprendizagem.

Petitjean (1998) refere quatro operações que caracterizam a didatização dos saberes. A primeira, como já foi referida anteriormente, refere-se à descontextualização e conseqüente recontextualização. Ele define esta fase como a extração de um conceito da sua lógica erudita original (uma abstração coerente, mas polémica e falsificável, dado não ter sido inicialmente desenvolvida para o processo educativo) e transformá-lo em conceitos adequados à aprendizagem no quadro de uma disciplina curricular (recontextualização). Corresponde, portanto, à estruturação do saber de origem em campos e domínios distintos. A segunda corresponde à despersonalização do saber: a noção a ensinar, ainda que possa manter a designação de origem, é raramente associada ao fundador do conceito, nem ao seu domínio científico de referência. Segue-se a programação, na qual os conceitos são colocados em rede com outras noções,

distribuídos conceptual e temporalmente, de acordo com as finalidades pedagógicas previamente desenhadas. A quarta operação consiste na publicação do saber a ensinar nos programas disciplinares oficiais, seguindo-se, por último, o controlo através de processos que verificam e certificam as aprendizagens (*e.g.* os exames de aferição ou os exames nacionais do 12º ano do ensino secundário).

A atividade de tradução do saber científico-acadêmico, que não deixa de possuir rigor epistemológico, resulta no saber curricular que será ensinado nas escolas. Este currículo formal corresponde à seleção rigorosa de entre os diversos saberes⁵, organizada por anos escolares, de modo a uniformizar a cultura escolar e as aprendizagens dos jovens e materializa-se nos programas oficiais de cada disciplina. No entanto, esta seleção e organização é realizada tendo em conta um aluno e um professor abstrato. Ainda que existam muitas investigações relativas aos modos de ensino e de aprendizagem desses saberes, dificilmente a cultura escolar do quotidiano influencia a atividade de tradução dos que participam na transposição didática (Paun, 2006). A aprovação, publicação e prescrição do currículo formal constante das orientações governamentais oficiais corresponde à etapa final da transposição externa. O saber pedagógico resultante é apresentado como uma verdade absoluta a aprender, quando na realidade, o saber acadêmico de referência é geralmente questionável, resultante do constante trabalho epistemológico do(s) cientista(s), garantindo o avanço do conhecimento em determinada área.

5 Nem todas as áreas do saber estão representadas no currículo escolar. Existe, por conseguinte, uma seleção prévia das áreas científicas consideradas relevantes para a formação dos jovens durante a escolaridade obrigatória e que, se compararmos os currículos de vários países, poderemos verificar que são semelhantes em todos eles.

Uma segunda etapa da transposição externa é conduzida pelos autores dos manuais e de outros materiais pedagógicos, equivale, no fundo, à primeira manifestação da tradução das instruções oficiais para o contexto escolar, mas que se torna também acessível ao público. Com efeito, cumpre-lhes, de certo modo, divulgar de modo simples, mas não simplista, os conteúdos e organizar uma panóplia de atividades pedagógicas que facilitarão a aprendizagem dos conteúdos prescritos. Existe, por conseguinte, o risco de uma certa simplificação ou apresentação simplificada do modelo científico de referência.

Petitjean (1998) advoga que a preparação de um manual escolar envolve muitos atos de transposição didática: escolha das noções a ensinar; modo de ligação em rede destas noções; modo de definição e grau de formulação; tipos de progressão; e formas de programação do conhecimento (escolha dos suportes textuais, tipos de questionamento, tipos de exercícios, modos de aprendizagem, etc.).

Nos caso dos programas de português como língua materna, por exemplo, em Portugal, a liberdade de escolha dos suportes textuais se encontra limitada dado os programas oficiais definirem gêneros de texto, mas principalmente por referirem explicitamente autores e textos específicos dos mesmos, no caso da literatura, fazendo com que todos os alunos contactem, leiam e interpretem praticamente os mesmos escritores e produções, ainda que com formas de abordagem e de interpretação diferentes, por estarem condicionados pela leitura do autor do manual e do docente desses mesmos textos.

Por seu lado, a **transposição interna** representa as sucessivas transformações, muitas vezes negociadas no âmbito do grupo disciplinar escolar e na sala de aula. Corresponde, assim, às sucessivas transformações no quadro do processo de ensino e de aprendizagem:

- a. produzida pelos docentes no âmbito da sua programação escolar, adaptada à realidade da(s) sua(s) turma(s), tendo por base os programas oficiais e o manual escolar adotado;
- b. o conhecimento adquirido pelos estudantes que pode revelar-se diferente do saber acadêmico original.

O professor, no contexto da programação anual, conjuntamente com o seu grupo disciplinar, readapta o currículo definido na transposição externa à realidade contextual do agrupamento escolar. Desta reflexão, resultam as programações anuais de determinado agrupamento escolar, ou escola não agrupada, para o ensino curricular de acesso ao ensino superior ou ainda nos programas de ensino para contextos escolares específicos como o ensino noturno, profissional, artístico, etc. Para além disso, conjuntamente com os seus alunos, o docente *a posteriori* reinventa, na sua prática pedagógica diária, os saberes, adaptando-os às características dos seus alunos, às suas necessidades e às suas demandas.

Existe, por conseguinte, uma diferença entre o currículo real (programado), o currículo ensinado e, por fim, o currículo adquirido através das experiências educativas com os alunos. O currículo efetivamente desenvolvido em aula reflete a subjetividade de cada estudante (Gauvin & Boivin, 2012; Paun, 2006); exatamente como a leitura de uma obra a traduzir implicará necessariamente a subjetividade do leitor real e do leitor que ele idealiza para a obra traduzida; já para não mencionar o leitor que o autor idealizava originalmente para a sua obra, do tradutor-leitor e dos seus próprios leitores, destinatários da tradução.

No caso específico do ensino de línguas, desde as abordagens comunicativas — e de certo modo, já as metodologias áudio-orais — que as práticas sociais de referência influenciam o saber a ser ensinado (transposição externa) e o saber ensinado (transposição interna), contextualizando o saber linguístico e comunicativo a

trabalhar em sala de aula. Esta influência motivou a progressiva passagem à focalização no ensino de competências, isto é, saberes processualmente contextualizados em situações comunicativas e em práticas sociais de comunidades discursivas reais. No fundo, como advoga Petitjean (1998), referindo-se ao ensino do francês como língua materna, o conteúdo a ser ensinado não se reduz ao conhecimento acadêmico transposto, mas também refrata o que J.-P. Martinand (1986, *apud* Petitjean, 1998) chama «práticas sociais de referência». Aplicado ao francês, este conceito considera que falar, ler, escrever e pensar, em graus diferentes, são competências exercidas em práticas sociais não escolares (Petitjean, 1998, p. 25).

A inserção das competências e saberes em práticas discursivas reais permite que o aluno atribua sentido ao saber e aos atos comunicativos que tem de aprender: para que serve na sociedade e quando e como deve usá-lo. Em Portugal, desde o início do século em que os programas nacionais de línguas se organizam em torno de competências e incluem descritores de desempenho que congregam saberes declarativos e saberes procedimentais (cf. *As Aprendizagens Essenciais* publicadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico⁶ e Secundário⁷; mas igualmente os programas oficiais anteriores de línguas – materna e estrangeira).

As práticas sociais de referência estão presentes no conceito de perspetiva nacional do Quadro Europeu Comum de Referência, mas são recorrentes desde as abordagens comunicativas, principalmente com a teorização da *task-based learning* (e.g. Nunan, 2003; 2004) ou da *genre-based approach* (e.g. Johns, 1997; Swales, 1990), por exemplo.

6 Consultáveis em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

7 Disponíveis em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Conforme o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. (p. 29)

Esta visão do ensino de uma língua passou a influenciar todos os programas oficiais de línguas, até ao momento, em Portugal, inclusivamente as orientações oficiais para o Português Língua Segunda: o *QuAREPE* (Grosso, 2011) ou o *Referencial Camões* (Direção de Serviços de Língua e Cultura (DSLCL), 2017) ou ainda os programas para o Português Língua Não Materna (Leiria, 2008).

Identifica-se, portanto, três momentos importantes na transposição didática, correspondentes a três saberes diferentes: o saber académico, o saber pedagógico e o saber ensinado. Contrariamente a outros processos educativos, estes não ocorrem simultaneamente no tempo e não são intrinsecamente recursivos. Isto é, se pensarmos a longo prazo, na maior parte dos casos, os agentes governativos raramente avaliam a aplicação dos programas escolares quando os alteram. A título de exemplo, Portugal em 20 anos teve cinco variações programáticas diferentes definidas pelo Governo para as escolas portuguesas no âmbito do ensino da língua materna, algumas bem diferentes em substância e metodologia sugerida, sem que algumas dessas reformulações

assentassem em estudos concretos, longitudinais e transversais, da aplicação das diferentes propostas programáticas.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: TRADITORE

A transposição didática não está isenta de problemas. Se retivermos apenas (I) que se efetua uma recomposição do saber acadêmico-científico em saber pedagógico, (II) as diferentes pessoas e entidades envolvidas e (III) as adaptações contextuais à realidade da comunidade educativa e da turma em particular, podemos, desde logo antever dificuldades que se espelharão no contexto educativo como um todo. Traduzem, por conseguinte, complexidades diversas e que, por si só, já nos permitem entender as diferentes variáveis que fazem com que do saber acadêmico ao saber ensinado na sala de aula, a transposição didática concretizada por agentes diferentes, em contextos diferentes para pessoas diferentes possa resultar em entendimentos diferentes da matéria original.

A consideração das práticas sociais de referência fez eclodir os contextos de aprendizagem de situações comunicativas e competências linguísticas, como referimos anteriormente. Se considerarmos, por exemplo, a aprendizagem do português enquanto língua segunda, as práticas sociais de referência para as diversas situações comunicativas variarão de acordo com os manuais (se a elas recorrerem, o que nem sempre é o caso), com as representações comunicativas e sociais dos docentes e discentes, pela sua localização geográfica (aprender português em Díli, Varsóvia, Nova Iorque, Joanesburgo, Goa ou Sydney não será necessariamente igual), pelas políticas educativas de diversos países, ou se os programas de língua portuguesa construídos por esse mundo fora se baseiam no *QuaREPE* (Grosso, 2011) e/ou no *Referencial Camões* (DSLCL, 2017) ou em nenhum dos dois.

Tardy (2013) acrescenta que a transposição didática implica riscos de alteração, redução, obsolescência ou mesmo de falsificação dos saberes a serem ensinados. Vejamos apenas alguns exemplos:

- » perda de substância semântica (as tipologias textuais de J.-M. Adam que passaram a organizar as categorias gramaticais nos manuais do ensino secundário de Francês em Portugal, em vigor até 2018; cf. Santos, 2001)⁸;
- » redução, simplificação dos modelos explicativos (a supressão da segunda pessoa gramatical do plural na conjugação verbal no ensino do português como língua estrangeira⁹, fixando um modelo de língua ensinado como uma evidência científica, mas que reflete apenas a norma padrão, não falada e escrita na totalidade do território português¹⁰);
- » presença abusiva do figurativo (exemplos, ilustrações, etc.) e sobrevalorização do aparato metodológico (exercícios de aprendizagem, reforço e avaliação, repetição de estruturas, etc.).

Tardy (2013) acrescenta ainda (I) a simplificação, desvio ou alteração de conceitos, referindo estudos de J.-M.- Adam relativos ao esquema de comunicação de R. Jakobson nos programas de língua materna; (II) a despersonalização do saber transposto, apagando o sujeito de enunciação desse mesmo saber; e (III) a descontextualização do saber acadêmico relativamente às suas condições de produção, enfraquecendo a sua pertinência.

8 Tardy (2013) exemplifica com as funções cardinais de R. Barthes que se tornaram, nos programas de francês como língua materna, as ações principais do estudo da narrativa.

9 Em concreto, o português europeu.

10 Para além do mais, sabemos que no caso dos tradutores ou intérpretes, os textos a traduzir não serão exclusivamente oriundos de autores que apenas produzem textos ou discursos em português padrão (do português europeu).

Acrescentamos, ainda, concordando com Perrenoud (1998), que os diferentes níveis de transposição didática correspondem igualmente a escolhas ancoradas em identidades, poderes, filiações, valores escondidos, que criam concorrência, conflito e dominação entre os proponentes de um e de outro¹¹:

- » quer nos programas oficiais que consolidam um conjunto de finalidades, objetivos, saberes, metodologias e modos de avaliação, selecionados pelas equipas governativas;
- » quer nos manuais escolares que elegem, à sua maneira, os saberes e sua organização, a interação e a sequencialidade desses mesmos saberes, a metodologia (modelo organizativo do saber, mas também como é abordado na panóplia de atividades que incluem);
- » quer pelos docentes, tendo em conta as suas representações de como se ensina e se aprende uma língua, dos saberes a ensinar e suas práticas sociais de referência; mas igualmente no contexto específico de ensino, na seleção dos saberes, recursos de ensino, etc.;
- » quer pelos discentes cujos filtros mentais individuais ajustam as suas aprendizagens consoante a necessidade, o interesse ou a relevância atribuída a cada um dos saberes.

O próprio processo de transposição didática externa pode revelar-se difícil e moroso. Pensemos, a título de exemplo, as aprendizagens relativas ao sistema da língua em contexto universitário ou nas escolas básicas e secundárias que assentam em

11 Vejamos, a título de exemplo, os diferentes cânones literários que se alteram e ajustam de acordo com a nova proposta programática de cada governo. Poder-se-ia, também, referir a publicação de três professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no ano transato, que procurou contribuir para a redefinição do cânone literário português sob grande polémica (*cf.* Queirós, 2020, por exemplo).

formas diferentes para descrever o mesmo objeto: a gramática da língua. Concretamente, em Portugal, iniciou-se uma tentativa de transposição didática do saber linguístico (*i.e.*, das teorias e investigações providas das diferentes áreas da Linguística), no final dos anos 90 do século XX, para um saber transponível e ensinável no Ensino Básico e no Ensino Secundário que resultou na Nova Terminologia Gramatical (Tlebs), e em 2004, mas não sem durante algum tempo, após a sua implementação nas escolas, existirem problemas, recuos e reformulações até se fixar no saber gramatical ensinado hoje, com a sua oficialização e prescrição no *Dicionário Terminológico*¹² (DT) em 2008, nas aulas de língua materna nas escolas portuguesas até à entrada na Universidade. O processo levou mais de dez anos a ser concluído. Com efeito, o primeiro grupo de trabalho criado em 1997, constituído por docentes dos ensinos básico e secundário, coordenados por professores universitários, foi mais tarde substituído por dezassete linguistas que finalizaram o projeto em 2002. No entanto, a Tlebs apenas foi publicada em Diário da República em 2004, entrando formalmente em vigor. Em 2005, foi adotada como nomenclatura gramatical oficial apenas em algumas escolas portuguesas, devido à celeuma que levantou junto da comunidade escolar e académica. Apenas após três anos de experiências pedagógicas é que a Tlebs se fixou no DT hoje em vigor (*cf.* AAVV, 2006; Fernandes, 2006).

A dificuldade e morosidade do processo da transposição didática externa poderá explicar por que razão existe uma certa estagnação relativamente aos conteúdos socioculturais e literários da disciplina de língua materna que há pelo menos quatro décadas pouco têm variado em Portugal, nomeadamente até ao final do Ensino Básico (*e.g.* a leitura de um dos autos de Gil Vicente,

12. Consultável em: <http://dt.dge.mec.pt/>.

referido nas aprendizagens essenciais para a língua portuguesa, que motiva o estudo dos processos de evolução da língua¹³, tal como continham os programas de português adotados em 1991 após a reforma do sistema de ensino e aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo).

Quanto aos manuais, se procedermos a uma comparação, por exemplo, dos conteúdos linguísticos dos diferentes manuais publicados em Portugal para o ensino do português como língua estrangeira, poderemos verificar que, ainda que um núcleo duro se repita, existem conteúdos presentes nuns que não se reproduzem noutros; apesar de terem de garantir que as aprendizagens correspondem ao mesmo nível de língua. Assim, é difícil encontrar manuais exatamente com os mesmos conteúdos linguísticos, socioculturais, sociodiscursivos, etc., porque estarão sempre dependentes das representações dos seus autores sobre como se ensina uma língua e com que conteúdos socioculturais e linguísticos.

Quanto ao professor, este tem de, na maior parte dos casos, adaptar o currículo à realidade da turma. Assim, um aluno de português como língua segunda aprenderá conteúdos diferentes, de forma diferente, com metodologias e progressões diferentes, numa mesma escola mas igualmente entre regiões de um país, de país para país, etc. Como refere Perrenoud (1998), nenhuma ação docente é feita apenas de rotinas. Mesmo na prática pedagógica mais «mecânica», há momentos de hesitação, de decisão, de planeamento da ação, de construção de cenários ou estratégias, de negociação de meios materiais ou de apoio. Ao abandonar o piloto automático, afim de tomar decisões reais, o docente é levado a pesar os prós e os contras, a refletir antes de optar por

13 Consultável em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

uma tática, um *modus operandi*, um estilo, um cenário ou um guião (Perrenoud, 1998, p. 14)¹⁴.

Acresce o facto que, mesmo que o processo educativo requeira que os alunos aprendam conteúdos e desenvolvam competências, as sucessivas observações e estudos da prática de sala de aula realizados no âmbito da Didática da Língua, por exemplo, demonstram que, independentemente da disciplina escolar, nenhum docente transmite efetivamente saberes. Com efeito, o docente desencadeia atividades, tarefas, situações através das quais – no melhor dos casos – os estudantes constroem conhecimentos aproximados aos que o professor tinha em mente (Perrenoud, 1998; Petitjean, 1998).

Desse modo, os saberes adquiridos e as competências desenvolvidas pelos aprendentes constituirão a última etapa da transposição didática interna que, usualmente, é, como referimos, controlada por processos de avaliação externa às escolas, de forma centralizada. No caso português, os resultados dessa avaliação servem ainda como indicadores para o *ranking* das escolas, com todas as condicionantes que possam provocar a jusante do processo educativo.

Por conseguinte, do saber científico de base, ao conhecimento transposto externamente para a esfera escolar, e que se manifesta nos programas curriculares, àquele que é efetivamente trabalhado em aula, resultam diversos momentos de tradução do conhecimento original. Não resultam, por si só, numa traição do conhecimento de base. Refletem, antes, os diversos olhares dos agentes educativos, políticos, etc. que interferem no processo de transposição didática, adaptando-o aos contextos sociais e temporais da sociedade na qual se integra o sistema educativo.

14 Destaques e aspas da responsabilidade do autor na língua de origem.

CONCLUSÕES E OBSERVAÇÕES FINAIS

A tradução de uma língua e a tradução de uma ciência acadêmica, para um saber ensinável, têm em comum o facto de problematizarem o seu objeto-alvo. A tradução problematiza a linguagem nos seus diferentes componentes gramaticais e nos seus referentes socioculturais. A transposição didática problematiza o conhecimento enquanto o transpõe para um contexto diferente daquele em que foi criado, espartilhando-o e escalonando-o por anos e níveis de ensino. Não obstante, contrariamente à tradução de uma obra que é geralmente realizada por um tradutor, o processo de transposição não é heterogêneo nos processos e nas pessoas e entidades envolvidas. Para além do mais, existe uma mudança relativa ao referente e à linguagem de origem.

Neste contexto, torna-se difícil falar em fidelidade ao saber acadêmico, mas não podemos igualmente dizer que estamos perante uma transposição de conhecimentos potencialmente «infíéis» ao contexto de origem, ou adulterados. Como afirma Philippe (2004), o conhecimento é sempre parcial, porque sempre passível de questionamento, reformulação ou desenvolvimento, e é sempre apanhado num processo de tradução (no seio das diversas idiossincrasias sociais e individuais), portanto sempre também de «traição».

Considero que não se deve interpretar as minhas palavras como uma crítica ao processo de transposição didática ou uma vontade de regresso ao livro único ou metodologia de ensino imposta, por exemplo. Antes pelo contrário. Seria, a meu ver, um retrocesso civilizacional. Nenhum processo didático-pedagógico, ou outro, está isento de problemas devido, como referimos antes, às interferências, influências e idiossincrasias dos agentes envolvidos. O fundamental é ter conhecimento dos mesmos para tentar minimizá-los.

O processo educativo tem por finalidade procurar garantir o sucesso das aprendizagens e que as mesmas, associadas ao desenvolvimento do sentido crítico (*critical thinking*), potenciem a vontade de questionar o conhecimento; desenvolver um certo espírito científico que se vai esbatendo no processo de transposição didática. Convenhamos que o questionamento, a curiosidade científica e cultural é o que faz evoluir o próprio conhecimento científico, acadêmico e cultural.

REFERÊNCIAS

- AAVV (2006, Novembro 25). Da nomenclatura gramatical à nova terminologia. *Público*. <https://www.publico.pt/2006/11/25/jornal/da-nomenclatura-gramatical-a-nova-terminologia-109322>
- Achiam, M. (2014). Didactic transposition: From theoretical notion to research programme. *Biannual Esera (European Science Education Research Association) Doctoral Summer School* (comunicação).
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Bell, R. (1991). *Translation and translating: Theory and practice*. Longman.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Editions La Pensée Sauvage.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Dicionário Priberam [em linha]. Acessado em 25 de março de 2019. <https://dicionario.priberam.org/traduzir>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura (DSLCC). (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Duarte, G. (2009). Da especificidade do professor de Português Língua Estrangeira (1). *O português não tá cansado*. <https://tacansado.wordpress.com/2009/02/19/da-especificidade-do-professor-de-portugues-lingua-estrangeira-i/>

- Fernandes, G. (2006). Aspectos críticos da nova terminologia linguística para os ensino básico e secundário. *Revista de Letras*, 5(11), 75-86. https://www.researchgate.net/publication/304304985_Aspectos_Criticos_da_nova_Terminologia_Linguistica.
- Gauvin, I. & Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique: un Outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés em classe par les élèves. *Bellaterra – Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 10-24. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/258144>
- Grosso, M. J. (Coord.). (2011). *QUAREPE. Quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro. Documento orientador*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524650>
- Junining, E. & Kusuma, V. (2020). Translation strategies for translating a news article. *Lingua*, 15(1), 79-90. <https://doi.org/10.18860/ling.v15i1.9562>
- Leiria, I. (Coord.) (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM). Ensino Secundário*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique: um processos de construction du savoir scolaire. *Carrefour de l'Éducation*, 2(22), 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>

- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique em français. *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, (97-98), 7-34. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2479>
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question: pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 29-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3170>
- Queirós, L. M. (2020, Novembro 20). Um cânone para abalar o cânone. *Público*. <https://www.publico.pt/2020/11/20/cultura-raisilon/noticia/canone-abalar-canone-1939670>
- Robinson, D. (2012). *Becoming a translator. An introduction to the theory and practice of translation* (3 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108727>
- Rodrigues, E. (2008). *Análise do ensino de tradução: teoria e prática. Notas de estudo de Tradução*. <https://www.doccity.com/pt/analise-do-ensino-de-traducao-teoria-e-pratica/4707611/>
- Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2900/1/Conhecimento%20profissional%20dos%20professores.pdf>
- Santos, Z. S. (Coord.) (2001). *Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º, 12º. Cursos gerais e formação geral e específica. Ministério da Educação/Direção do Ensino Secundário*.
- Saule, B. & Aisulu, N. (2014). Problems of translation theory and practice: original and translated text equivalence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 119-123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.300>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. Jossey-Bass Publishers.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tardy, M. (2013). La transposition didactique. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (9^a ed.) (pp. 51-60). ESF.