

# A NOÇÃO DE PROGRESSÃO NO ÂMBITO DE UM ENSINO-APRENDIZAGEM PRAGMÁTICO DE LÍNGUAS

---

José Carlos Chaves da Cunha  
Universidade Federal do Pará

## RESUMO

Partimos da constatação de que na maioria dos manuais (e portanto nos programas escolares) a repartição dos conteúdos de ensino-aprendizagem não é realizada em função de estratégias e de critérios que possam fundamentar uma progressão coerente e eficaz do ensino-aprendizagem de línguas. Por esta razão, esboçamos aqui um procedimento didático suscetível de ajudar o professor ou o autor de manuais a escolher e a estruturar os elementos (pragmáticos, lingüísticos...) melhor adaptados às finalidades visadas nessa ou naquela situação de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de línguas; abordagem pragmática; progressão.

## RÉSUMÉ

Nous partons du constat que dans la plupart des manuels (et donc dans les programmes scolaires) la répartition des contenus d'enseignement-apprentissage n'est pas réalisée en fonction de stratégies et de critères qui puissent fonder une progression cohérente et efficace de l'enseignement-apprentissage des langues. C'est pourquoi nous esquissons ici une démarche didactique susceptible d'aider l'enseignant ou l'auteur de manuels à choisir et à structurer les éléments (pragmatiques, linguistiques...) les mieux adaptés aux buts recherchés dans telle ou telle situation d'enseignement-apprentissage.

**MOTS-CLÉS:** Enseignement-apprentissage des langues; approche pragmatique; progression.

A noção de progressão tem estado na ordem do dia. Ela voltou, já há alguns anos, nos discursos dos especialistas em ensino-aprendizagem de línguas, mas sem provocar, ao que parece, mudanças consideráveis nem nos programas, nem nos manuais, nem nas aulas de língua. Uma das razões desse

retorno talvez esteja no fato de este conceito ter sido de tal modo ampliado por alguns autores que se esvaziou a ponto de não se saber mais exatamente o que ele abarca hoje. Bailly (2000), a esse respeito, constatou recentemente que a progressão está imersa num conjunto multidimensional (gramatical, nocional, funcional, fonológico) quase sem distinções de apresentação, no qual o espaço dos próprios conteúdos já se encontra muito relativizado, pois são colocadas em destaque as competências finais a serem atingidas pelos aprendentes, mas sem indicação de como as atingir nem de como as operacionalizar.

Antes de tudo é preciso, portanto, delimitar este conceito, o que implica necessariamente efetuar escolhas dentre as várias concepções de *Progressão* que circulam no âmbito da disciplina.

Coste & Galisson (1976:446) definem Progressão como “toda atividade didática, todo procedimento racionalizado e econômico de ensino que desemboca na realização de um modelo ou de um itinerário de aprendizagem, [o que] leva a decisões relativas:

- à escolha dos elementos a serem ensinados ou privilegiados no ensino; e
- à ordenação desses elementos de acordo com a estratégia que parece ser a melhor adaptada às finalidades pretendidas (facilidade, rapidez, consolidação da aprendizagem etc.). Este último tipo de decisões determina o que, num manual, num método, ou simplesmente numa prática pedagógica continuada, é chamado de progressão”.

Para Lehmann (1998:10), o princípio de *progressão supõe* uma distribuição não aleatória das unidades de conteúdo no âmbito de um curso, de um programa ou de uma seqüência didática, pois não se imagina como seria possível trabalhar legitimamente a longo prazo — situamo-nos em

contexto escolar — sem que haja um mínimo de organização do que deve ser ensinado-aprendido.

Já para Porquier (1988), o termo progressão pode referir “1º a um processo [...], um percurso no tempo (progredir significa avançar) segundo uma evolução positiva (pro-gredir, fazer progressos); ou 2º a uma disposição, a uma ordenação de etapas e de conteúdos (saberes, savoir-faire), previamente organizados e planejados no tempo de acordo com um plano ou um programa [...] O primeiro sentido parece remeter [...] essencialmente ao aprendente (aquele que progride), enquanto que o segundo remete a um processo e a um resultado (a disposição, a estrutura, a organização de um programa, de um curso e de um itinerário de ensino-aprendizagem) do qual o aprendente não é o autor”.

Mesmo sabendo, que na realidade da sala de aula é praticamente impossível separar ensino de aprendizagem, limitamos voluntariamente, a abrangência do conceito de Progressão ao ensino, isto é, grosso modo, à definição de Lehmann e à segunda definição de Porquier (Cf. supra). Esta é também a posição Bailly (2000). Segundo ela, explora-se a polissemia do termo progressão quando « se deveria talvez reservá-lo a tudo o que é específico do controle docente (*guidage enseignant*) e propor percurso de apropriação para tudo o que diz respeito à caminhada do aprendente, pois não se trata de modo algum dos mesmos fenômenos ».

Uma outra distinção ainda será útil neste trabalho: a que concerne à micro e à macro-*progressão*. Falamos de micro-*progressão* quando nos colocamos no âmbito de uma unidade didática e de macro-*progressão* quando se trata de construir um currículo, um programa, um itinerário de ensino-aprendizagem num curso ou num manual.

A construção de uma progressão é uma tarefa árdua, difícil de realizar devido à multiplicidade dos parâmetros a serem combinados com eficácia e economia. É o que parcialmente explica nossa dificuldade — e a dos autores de

manuais — em encontrar progressões pedagogicamente eficazes que sejam, de fato, o resultado de procedimentos racionais, coerentes.

Sabemos que na maioria dos estabelecimentos escolares a progressão dos manuais é a que constitui, na realidade, a progressão do ensino, tanto nas aulas de língua materna quanto estrangeira (notadamente as de Francês). Estes manuais, inclusive os mais recentes, anunciam frequentemente um equilíbrio entre os objetivos (e os conteúdos) gramaticais e funcionais. Na verdade este equilíbrio, quando existe, é construído a posteriori. As progressões não são construídas de modo policêntrico — isto é, integrando vários eixos ao mesmo tempo — mas em torno de um eixo que é privilegiado (funcional, gramatical, temático...). Os outros, quando são levados em consideração, provocam apenas ajustes, reorganizações que favorecem, por exemplo, um vaivém entre os saberes sobre a língua e os *savoir-faire*.

Para que o ato educativo tenha sucesso, precisamos do professor, do aluno, do instrumento educativo, da *matéria a ser ensinada, do método, do objetivo a ser avaliado*<sup>1</sup>. Mas não vemos como construir uma progressão racional e coerente de um curso, de um programa ou de um manual fazendo intervir estes seis centros (Cf. Porcher, 1974) ao mesmo tempo.

Não se assenta pois uma progressão em vários critérios, eixos ou centros ao mesmo tempo. Daí nossa decisão de organizá-la a partir de um só: os *savoir-faire* languageiros. A razão dessa escolha é simples: não aprendemos uma língua para saber conjugar verbos no imperfeito do subjuntivo, nem para saber fazer análise sintática. Essas competências são úteis para os alunos mas não se sobrepõem ao fato de que aprendemos uma língua ou enriquecemos nossas possibilidades de compreensão e de produção oral e escrita para

<sup>1</sup> Tipologia dos Centros nos quais se apóiam, segundo Porcher (1974) e Borg (2001) os autores de manuais para elaborar suas progressões.

realizar e compreender intenções comunicativas, para interagir eficazmente com o outro. Nada impede portanto, pelo contrario, que o professor dê uma explicação gramatical ou decida, no âmbito de cada unidade didática, que é necessário sistematizar determinado funcionamento lingüístico. Insistimos apenas no fato de que é impossível assentar uma progressão em vários eixos ao mesmo tempo. Esta é talvez uma das razões pela qual, em contexto escolar, Chiss (1985:30) propõe a alternância, de um ano para o outro, de diferentes tipos de progressão: gramatical, semântica, funcional...

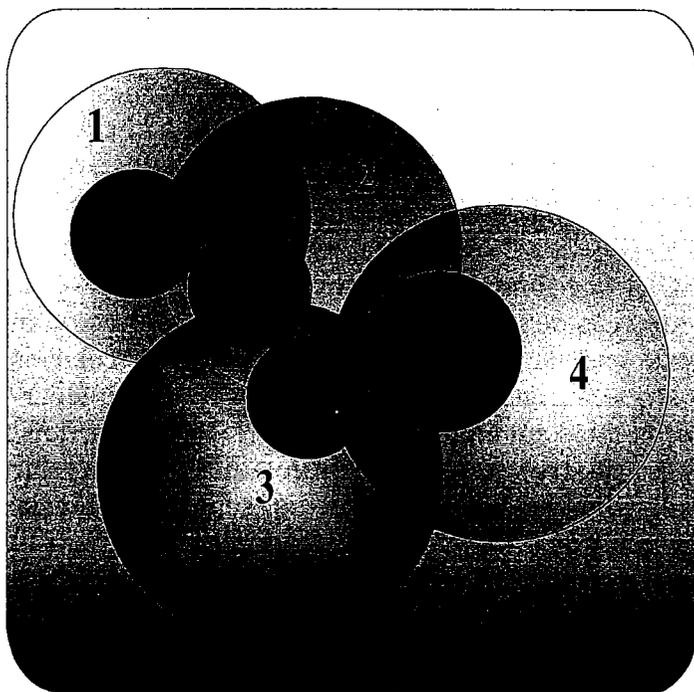
O procedimento que esboçamos a seguir — para a determinação de uma progressão coerente e eficaz do que se pretende ensinar — visa públicos do sistema escolar, isto é, alunos que em geral devem aprender ou enriquecer seus conhecimentos em língua estrangeira (LE) durante dois anos (às vezes quatro) enquanto continuam a ampliar, durante todo o ensino fundamental e médio, suas competências em língua materna.

Trabalhamos inicialmente com a macro-progressão. Trata-se para nós de fazer progredir os cursos de língua estrangeira de um ano para o outro no âmbito de uma didática mais integrada das línguas materna e estrangeira. Sem descurar das limitações de ordem institucional (número de alunos, carga horária ...), propomos que se parta das necessidades e motivações, reais ou presumidas, do público-alvo para selecionar os *savoir-faire* languageiros a serem apropriadas pelos alunos e, a partir daí, determinar as situações de interação que serão privilegiadas. O passo seguinte é o estabelecimento de uma ordem, de uma repartição dessas situações de interação durante a formação em função, sobretudo, do grau de complexidade das tarefas a serem realizadas e de seu interesse languageiro, (inter)cultural... Há de se começar com as que exigem tarefas

FIGURA 1 - QUATRO ANOS DE LE NO SISTEMA ESCOLAR

*Círculos pequenos: representação do “noyau dur”.*

*Círculos grandes: representação do material lingüístico-cultural*



simples: saudar, apresentar-se, apresentar alguém, etc. Até se chegar a tarefas bem mais complexas como, por exemplo, redigir uma carta a um(a) colega francófono(a) convidando-o(a) a visitar a Amazônia.

Quanto à micro-progressão, defendemos a idéia de se agrupar as situações de interação em unidades didáticas e de se escolher, para cada uma dessas unidades, os *savoir-faire* apropriados em função das variáveis situacionais (local, interlocutores etc.).

A etapa seguinte é a determinação, para cada unidade

didática, dos temas e conteúdos necessários para a realização dos *savoir-faire* linguageiros selecionados e a elaboração ou escolha dos documentos (realistas ou autênticos) e das atividades/tarefas que servirão de suporte à aprendizagem. Privilegiamos, portanto, uma entrada pragmática. Mas isso não implica que se deva deixar de prever explicações metalingueiras com o intuito de facilitar a generalização dos funcionamentos discursivos; nem, tampouco, que se abandone completamente tarefas específicas visando sua sistematização.

O último passo é o de mergulhar essa progressão estrita (*noyau dur*) num material lingüístico-cultural rico e variado suscetível de favorecer diferentes percursos de aprendizagem. Observe-se que os *savoir être* — isto é, as atitudes, os comportamentos esperados em cada situação de comunicação — e os *savoir apprendre* — isto é, aqueles que “mobilizam, ao mesmo tempo, *savoirs*, *savoir être* e *savoir-faire* e se apóiam em competências de tipos diferentes” (Conseil de l’Europe-2001) — não serão objeto de uma progressão (no sentido que demos ao termo aqui), mas serão “destilados” nas unidades didáticas.

Temos aí um quadro pedagógico concreto e, cremos, interessante: os agentes do ato educativo, os conteúdos (pelo menos uma parte) de ensino-aprendizagem e o contexto. Nele o policentrismo dinâmico de que trata Borg (1999) pode ocupar plenamente o seu espaço.

Para concluir, e talvez na contramão do que se tem escrito sobre o assunto, gostaríamos de insistir nas virtudes de uma progressão estrita e limitada nos cursos e manuais de língua (materna e estrangeira), uma progressão construída a partir de um eixo principal (embora não exclusivo) e imersa num material lingüístico-cultural rico e diversificado a fim de favorecer percursos diferenciados tanto para os professores quanto para os alunos, uma progressão, enfim, suscetível de

assegurar a este ensino-aprendizagem uma certa continuidade de um ano para o outro no sistema escolar.

Esperamos que essas tomadas de posição, talvez um pouco polémicas, incitem pesquisadores, professores, autores de manuais a reagir e a instaurar assim um debate útil para todos.

## REFERÊNCIAS

- BAILLY, Danièle. Fallait-il tuer la progression em classe de L2? *Notions en questions*, n. 3, 2000.
- BORG, Serge. Les forces cachées du concept de progression au service des stratégies d'apprentissage de l'apprenant. *Moara*, n. 11, 1999.
- \_\_\_\_\_. La notion de *progression*. Paris: Didier, 2001.
- CHISS, Jean-Louis. Progression grammaticale et stratégies d'enseignement. *Le Français Aujourd'hui*, n. 69, 1985.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier, 2001.
- COSTE, Daniel; GALISSON, Robert. Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette, 1976.
- LEHMANN, Denis. Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. *Etudes de linguistique appliquée*, n. 98, 1995.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Lyon: ENS éditions, 1990.
- PORCHER, Louis. Qui progresse vers quoi? *Etudes de linguistique appliquée*, n. 16, 1974.
- PORQUIER, Rémy. La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. *Notions en questions*, n. 3. Lyon: ENS éditions, 2000.