

La noción de ‘secuencia didáctica’ en la enseñanza del PLE.

Terumi Koto Bonnet Villalba (UFPR)

Lucia Peixoto Cherem (UFPR)

Rosemara Stefani(CELIN-UFPR)

Berenice Mahana Daré (CELIN-UFPR)

RESUMEN

Este artículo tiene como objeto discutir el formato de una unidad didáctica basándose en la noción de ‘secuencia didáctica’ entendida como organización didáctica de un contenido temático para alcanzar un determinado objetivo comunicativo, en que se replantea el significado de este término, abarcando el sentido amplio de práctica de interacción social en contextos discursivos que se interrelacionan. La articulación interna de los tópicos no sólo asegura una recepción atractiva de mensajes, sino que permite una producción textual contextualizada en constante proceso de interlocución, realizada en forma de tareas. Como soporte a este tipo de configuración de unidad didáctica está presente la concepción bajtiniana de lengua como discurso y como diálogo enmarcada en un cuadro histórica y culturalmente definido.

Palabras-clave: secuencia didáctica – enseñanza de portugués a extranjeros – interacción social – enfoque por tareas.

INTRODUCCIÓN

Según los registros oficiales de la Universidade Federal do Paraná, desde los años 80 del siglo pasado se ha enseñado portugués a extranjeros. Al principio eran básicamente los japoneses de la Universidad de Sophia (Tokio) los que venían a pasar un año lectivo en nuestra Universidad para mejorar sus conocimientos de lengua, literatura y cultura brasileña. Más tarde, llegaron los norteamericanos. En ambos casos, eran los profesores del Departamento de Letras Vernáculas quienes les daban clases, pero a partir de 1995, cuando se creó el Centro de Lenguas, el curso de portugués como lengua extranjera pasó a ser dado por profesores de lengua portuguesa. Aunque tuviesen conciencia de que se trataba de ‘lengua extranjera’, no tenían una formación profesional específica, lo que los llevó a recurrir a los primeros libros didácticos de portugués para extranjeros, así como a repetir pedagógicamente los principios estructuralistas.

La concepción de lengua como código y sistema lingüístico fundamentó la práctica pedagógica hasta fines de los años 90, cuando la participación en el Examen Celpe-brás nos llevó a una revisión metodológica colmada de momentos de

indecisión y de complicados intentos de encontrar un camino claro, lo que nos permitió trazar el primer bosquejo de nuestro curso, cuya muestra presentamos aquí.

EL PERCURSO

Fueron dos las preguntas que condujeron la discusión. La primera se refería/se refiere a la noción de lengua, y la segunda, a la experiencia de enseñar nuestra lengua materna como lengua extranjera, la cual en el caso específico del portugués para hispanohablantes, se convertía en una cuestión sutil y enmarañada, pues se trataba de una lengua que, a nuestro ver, sería parcialmente extranjera por la proximidad interlingüística.¹ En realidad, los dos tópicos están íntimamente relacionados, ya que el problema consiste en saber qué es lo que se debe enseñar. Si concibiéramos la lengua como un sistema lingüístico, no habría dudas de que el enfoque sería prioritariamente gramatical, como se puede ver en varios manuales de lengua extranjera, aunque lleven el disfraz de metodología comunicativa. El postulado de Canale y Swain (1983) de que la función de la lengua es la comunicación, y que conocer una lengua implica en tener ese tipo de competencia/capacidad, revelada en el dominio de las subcompetencias gramatical, sociocultural, discursiva y estratégica, muchas veces no es practicado en su totalidad. En esos manuales, no sólo se fragmentan las destrezas, sino que los ejercicios de uso de la lengua se presentan descontextualizados, volviéndolos inconexos, lo que impide un acceso coherente y real/natural al nuevo idioma. Ante esta situación, tanto el docente como el discente se limitan a repetir mecánicamente las instrucciones dadas o sugeridas por el libro.

Por otra parte, si entendiéramos la lengua como práctica de interacción social que dos o más individuos históricamente definidos llevan a cabo, cambiaría la forma de abordarla en clase. Es decir, entre el profesor (=individuo hablante de portugués) y el alumno (=individuo hablante de otro idioma) existe el idioma a ser conocido, que es tanto un objeto lingüístico como una forma de relación social y cultural. ¿Qué implicaciones tiene este cambio de visión de la lengua?

En primer lugar, significa (re)conocimiento del espacio físico en el que están insertados los sujetos del proceso enseñanza/aprendizaje del PLE. Como se trata de un curso de inmersión, lo que permite el contacto constante con la lengua meta, el salón de clase pasa a ser un lugar de sistematización de los nuevos conocimientos

¹ Hay que tener en cuenta que la lengua seguía siendo enfocada monolíticamente como un objeto lingüístico.

lingüísticos y socioculturales, a la vez que mantiene su carácter didáctico en términos de planificación de actividades. El profesor ya no es más ‘el que enseña’, ni sólo ‘el que guía’, sino ‘el que posee mayores conocimientos lingüísticos en portugués’ que sus alumnos, y que, debido a esta diferencia, participa de la interacción en tres sentidos: a) como un elemento más del grupo; b) como apoyo (lingüístico y cultural) al desarrollo de la práctica lingüística; c) sobre todo como forma de alcanzar el objetivo definido para cada unidad.

En segundo lugar, al replantear la función del profesor y de sus acciones en clase, la atención se disloca del mero acto de enseñar para el de relacionarse, lo que significa el foco en el sujeto que usa determinado objeto lingüístico. Se hace imposible separar al sujeto del objeto, así como será imposible fragmentar y discriminar los contenidos en casilleros estáticos. En este sentido, los hispanohablantes fueron los primeros que, mediante su comportamiento individual y/o grupal, indicaron la necesidad de acercarnos de forma especial a los que habían venido a Curitiba para estudiar el portugués brasileño.² Teniendo en cuenta la proximidad gramatical, que prevé la facilidad comunicativa (los hispanohablantes llegan a Brasil con su portugués ‘de supervivencia’), era de extrañarse que no hubiese un progreso más rápido y evidente. La experiencia docente señaló que habría una relación íntima entre el aprendizaje y la integración en el nuevo espacio, pues, al agruparse en actitud defensiva, creando un espacio particular sin apenas circulación entre todos sus colegas, provocaban la automarginación que contribuía para mermar el interés y el objetivo de estudiar portugués. Así, uno de nuestros estudios abordó precisamente la cuestión de interacción social como factor de aprendizaje, fundamentándose en los trabajos de Fanjul (2002) y de Geertz (1997), y descubrimos que dentro de este tema se incluyen la visión de la lengua portuguesa, los valores sociales y la dificultad de concebir la cultura como fenómeno dinámico que explica el constante intercambio de ideas, creencias, tradiciones, etc. que, a su vez, promueve cambio de actitudes, comportamientos, valores.³ Este conjunto de interrelaciones se hace concreto a través de la lengua, que refleja mucho más que el sistema lingüístico: la lengua deja de ser sólo un instrumento de comunicación y pasa a ser el mismo acto comunicativo y discursivo realizado entre

² Aunque no vayamos a discutir las implicaciones de la expresión ‘portugués brasileño’, consideramos necesario señalar que aquí nos referimos a la variante del portugués practicada en Curitiba – Paraná, con base en la norma culta del portugués usada en Brasil.

³ Ver VILLALBA, T. K. B.; CHEREM, L. P.; STEFANI, R. La noción de interacción en la enseñanza del portugués para hispanohablantes: un estudio preliminar. Enviado para publicación en la revista digital EPLE (UDELAR).

sujetos marcados por diversas circunstancias de la vida personal en continua interrelación con su entorno.

Esta constatación dio pie a una renovación de nuestro plan de estudios. El elemento cultural, que era tratado como un componente de la lengua, se convirtió en su esencia.

En tercer lugar, retomamos distintos estudios sobre Bajtín (Brait, 1997) para discutir el lugar de la gramática, que es el sostén de la comunicación verbal. Contrastando el resultado del análisis de los manuales más corrientes en el mercado editorial y la experiencia docente, fue posible observar que la dificultad en alcanzar un nivel intermedio superior o avanzado no sólo se debía a la pobreza de ejercicios enfocando la forma lingüística, sino también a la falta de una definición de objetivos. En este sentido, la pregunta básica sería ‘¿Cuál es mi meta?’ tanto de parte del docente como del alumno. Y esta cuestión se justifica porque es el hilo conductor de cualquier curso de lenguas.

Parece evidente que el principal objetivo de aprender un idioma extranjero es la posibilidad de comunicarse, por escrito y oralmente, de modo satisfactorio con el hablante de esa lengua en situaciones académicas, profesionales o personales. Desde esta perspectiva, también parece evidente que se aprende (o que se quiera aprender) la norma culta porque implica cuestiones de prestigio social. Así, si la meta está relacionada con el deseo de apropiarse de un instrumento de comunicación que lo caracterice como una persona culta, resulta evidente que se ha de buscar este tipo de conocimientos lingüísticos en una institución escolar, cuya función es ofrecerlos de forma sistemática y sistematizada. Por otro lado, esta opción por la norma culta no implica un rechazo a las variantes sociales o regionales. Todo lo contrario, el acceso a varias manifestaciones de una misma lengua es sumamente importante, ya que constituyen la diversidad sociolingüística que conforma la identidad nacional.

Luego, como postulaba Bajtín, es necesario pensar pedagógicamente la lengua como un fenómeno lingüístico y social constituido de dos niveles, el del discurso y el de la forma, que serán organizados desde la perspectiva de la unicidad, pero con las dos caras visibles a lo largo de las actividades y ejercicios, a lo que llamamos de ‘secuencia didáctica’.

SECUENCIA DIDÁCTICA: una muestra comentada para el nivel intermedio.

Tema central:

Folclore brasileño

Tópicos articuladores:

Monteiro Lobato, autor de “O sítio do pica-pau amarelo”. Mitos y leyendas brasileños.
Novela escrita/ novela radiofónica/ novela televisiva.

Objetivos:

- a) Culturales: sensibilización al folclore brasileño
- b) Literarios: introducción a la literatura infantil y juvenil de Brasil
- c) Lingüísticos: práctica de fonética y fonología del portugués de Brasil.
Práctica de textos escritos (texto biográfico)
- d) Sociopragmáticos: relación entre el conocimiento y su representación en forma de minidramas.

→ La etapa inicial es una especie de ‘calentamiento’, aquí denominado ‘sensibilización textual’, que incluye dos o tres preguntas sobre el tema conductor de la unidad, que es la literatura infantil brasileña.

→ A seguir, se presenta un texto biográfico sobre Monteiro Lobato (creador de algunos personajes infantiles más famosos de Brasil), para discutir las características de un texto biográfico publicado en una página virtual y seleccionar las informaciones más pertinentes que servirán de apoyo para la fase siguiente.

→ Éste es el momento de producción textual, para cuya realización se indica que cada alumno organice una entrevista a un colega, anotando las preguntas y las respuestas. En base a estas informaciones debe componer un texto biográfico. Es la práctica de expresión oral y escrita que se encierra con una actividad oral, que es la lectura de la biografía elaborada.

→ La cuarta etapa corresponde a la exploración del tema, ampliándolo con textos informativos sobre los personajes de ‘O Sítio do Picapau Amarelo’, la obra clásica de Monteiro Lobato. Son los alumnos quienes deben aportar los datos importantes de cada uno de los personajes principales: Emília, Cuca, Vizconde, Rabicó, Tia Nastácia, Dona Benta, Pedrinho, Narizinho, Tio Bernabé y Saci. Esta actividad no se limita a cuestiones lingüísticas y textuales, sino que aborda la personalidad del brasileño, sus emociones, ideas, creencias, etc.

→ La referencia a la forma de ser del brasileño y a su folclore que puebla el imaginario de los personajes de Monteiro Lobato es el puente para otros mitos y

leyendas nacionales, cuando los alumnos son orientados para un ejercicio metacognitivo de comparación de los parámetros fundadores de su cultura.

→ Como resultado de las actividades orales, se introduce una revisión sistematizada de los conocimientos fonéticos y fonológicos del portugués brasileño con ejercicios puntuales de pronunciación y otros de dicción y entonación, una práctica que se completa con la audición y reproducción escrita de la canción tema del programa televisivo ‘Sítio do Picapau Amarelo’. Esta etapa se encierra con música, cuando todos deben cantar la canción trabajada para consolidar los conocimientos fonológicos y sentir en su propio cuerpo el efecto del ritmo, puesto que, según Augusto Boal, un clásico director de teatro brasileño, “*A música é a mais arcaica das artes, a mais profundamente enraizada em nós, porque começa quando ainda estamos no útero de onzas mães. Ela nos ajuda a organizar o mundo, embora não nos faça entendê-lo. É uma arte pré-humana, criada antes do nascimento.*”

→ En esta muestra fue posible tender un puente hacia otro aspecto de la cultura de comunicación brasileña, que es el programa desarrollado por las llamadas ‘cantoras do rádio’ en los años 40, 50, 60 del siglo pasado. Este espacio musical, muy popular en esa época, pudo ser directamente relacionado con otro evento radiofónico que anticipó la era de las telenovelas: las novelas de radio. El rescate de una parte de la historia de Brasil a través del recuerdo de una práctica común en un pasado no tan lejano permite enlazar una actividad cultural con un ejercicio de comprensión auditiva que suele resultarles difícil a todos los candidatos (sobre todo a los asiáticos) al examen Celpe-brás debido a la entonación, al ritmo, a la variación regional y a interferencias del ambiente.⁴

→ En ese sentido, éste el momento de la autoevaluación, realizando las actividades de recepción y producción en situación de formalidad/presión institucional, lo que permitirá detectar tanto el progreso como los problemas que servirán de apoyo y motivación para la organización de nuevos objetivos. Para el desarrollo de la puerta de salida, que es a la vez, la de entrada para la nueva secuencia didáctica, se propuso realizar las siguientes actividades:

⁴ Una de las quejas más comunes de los candidatos al Examen Celpe-brás es la dificultad de resolver de forma adecuada las tareas propuestas con base en la comprensión auditiva, ya que el material grabado para ese fin es auténtico, que incluye el entorno acústico real. En general, éste es considerado como interferencias que suelen perturbar la comprensión porque dispersa la atención puesta en el significado.

- a) Tras escuchar una noticia radiofónica, cada alumno tuvo que transcribirla y recontársela a sus compañeros. **OBJETIVOS:** práctica de escrita y de conversación.
- b) Luego, los alumnos se reunían en dos o tres y tenían que representar las noticias presentadas anteriormente. Se les dio libertad para escoger entre la dramatización del hecho narrado y la representación del papel del locutor.
OBJETIVOS: actuar/representar e interpretar hechos cotidianos de Brasil para una mejor comprensión del comportamiento sociocultural brasileño.
- c) Basándose en el material (re)presentado, se les instigó a crear un programa de radio, en el que los temas del texto trabajado no fuesen retomados como modelos sino como elementos motivadores.
OBJETIVOS: Provocar a los alumnos a que revelasen su propia realidad (temas, léxico, situaciones de vida, forma de resolver los problemas, etc) para contrastarla con la realidad brasileña como práctica de interculturalidad.

UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA ENCERRAR ESTA SECUENCIA DIDÁCTICA: actividades enlazadas y articuladas **“O QUE QUER, O QUE PODE ESSA LÍNGUA”**, con base en la canción “Língua” de Caetano Veloso.

LÍNGUA

Caetano Veloso

Gosto de sentir a minha língua roçar
A língua de Luis de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior
E deixa os portugueses morrerem à míngua
Minha pátria é minha língua
Fala Mangueira
Fala!
Flor do Lácio Sambódromo
Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode

Esta língua

Vamos atentar para a sintaxe paulista
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas
Cadê? Sejamos imperialistas
Vamos na velô da dicção choo de Carmem Miranda
E que o Chico Buarque de Hollanda nos resgate
E Xeque-mate, explique-nos Luanda
Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo
Sejamos o lobo do lobo do homem
Sejamos o lobo do lobo do homem
Adoro nomes
Nomes em ã
De coisa como rã e ímã...
Nomes de nomes como Scarlet Moon Chevalier
Glauco Mattoso e Arrigó Barnabé, Maria da Fé
Arrigo Barnabé

ESTRIBILHO

Incrível
É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível filosofar em alemão
Se você tem uma idéia incrível
É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível
Filosofar em alemão
Blitz quer dizer corisco
Hollywood quer dizer Azevedo
E o recôncavo, e o recôncavo, e o recôncavo
Meu medo
A língua é minha Pátria
E eu não tenho Pátria: tenho mátria
Eu quero frátria

Poesia concreta e prosa caótica
Ótica futura
Samba-rap, chic-left com banana
Será que ele está no Pão de Açúcar
Tá craude brô, você e tu lhe amo
Qué que'u faço, nego?
Bote ligeiro
Nós canto falamos como quem inveja negros
Que sofrem horrores no Gueto do Harlem
Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem.

COMENTARIOS

Aunque sea de modo superficial, merece la pena añadir algunos comentarios a la secuencia didáctica anterior para explicitar nuestra postura ante una labor que se renueva a cada aplicación, ya que según los objetivos tanto del curso y del profesor como los aportes/exigencias de los alumnos, cada unidad puede ser cambiada.

Lo que sí es importante es mantener el hilo articulador que asegure la coherencia para justificar la secuencia propuesta.

Para empezar, lo que nos parece fundamental es el uso de situaciones y textos auténticos. A diferencia de lo que aparece en los manuales elaborados según la noción de competencia comunicativa de Canale y Swain, que suele llevar a la práctica de algunas destrezas en un contexto temático limitado (el primer día de clase/trabajo, la compra, la cena/comida en un restaurante, las vacaciones, etc), sin tener en cuenta otras situaciones comunicativas que exigen distintas respuestas para distintos géneros textuales, porque sus autores se ven atados al plan de estudios con sus tópicos temáticos y gramaticales. Así, tanto el diálogo inicial como el contexto en el que se realiza se convierten en pretextos para trabajar un determinado contenido lingüístico. Está claro que en general el primer tema acaba siendo la presentación de uno mismo o de un tercero, pero si no hubiera la preocupación de ordenar los tópicos de acuerdo a un plan centrado en la gramática, habría una forma más creativa de escoger los textos auténticos de diarios, periódicos, páginas virtuales, canciones, anuncios, cartas, etc., según las necesidades de cada clase. O sea, no podemos ignorar que en una situación real en la que vivimos los 'lecturizados' (Foucambert, 2008) es el contacto directo con varios tipos de textos con los cuales debemos interactuar.

Al definirnos como sujetos sociales en constante interrelación, la práctica de lengua se hace oralmente y/o por escrito, de acuerdo a las exigencias del momento, cuando es necesario tener en cuenta que no se trata de un falso diálogo, es decir, las acciones en clase no deberían ser tomadas como respuestas a las preguntas del profesor, sino como una práctica dialógica real con objetivos comunicativos concretos. Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica prevé solidaridad y respeto: todos debemos aprender a compartir informaciones, conocimientos, ideas, así como debemos aprender a respetar las diferencias. Éste es el espíritu de las tareas colaborativas (Ellis, 2000).

Por otro lado, hay un aspecto difícil de solucionar, que no ha sido tratado de modo satisfactorio en la propuesta de secuencia didáctica presentada aquí. Es la cuestión de la gramática. No hace falta ser un especialista en teorías de adquisición de lenguas extranjeras para saber que los extranjeros adultos poseen la gramática de su lengua y deben aprender una nueva, que puede coincidir en mayor o menor grado con la suya. Pese a la polémica que se ha creado alrededor de las clásicas preguntas '¿Qué?', '¿Cuándo?' y '¿Cómo?' (Doughty; Williams, 2003), cuando se trata de incluir tópicos

gramaticales, consideramos que se debe respetar la regla básica: la gramática en uso, ya que conocer la regla gramatical en abstracto no asegura el saber usarla apropiadamente en situaciones comunicativas naturales. Por ejemplo: en una de las primeras actividades les pedimos a los alumnos que transformen el resultado de la entrevista en una biografía. Como no son principiantes, ya deben conocer el uso de verbos en portugués, pero es posible que no lo dominen, sobre todo porque se les exige conocimientos de morfología verbal y de organización del discurso. Aun en el caso de que lograsen resolver la tarea de forma satisfactoria, con pocos errores, nos parece que existe una necesidad de ofrecerles un soporte sistematizado para consolidar las nuevas informaciones a través de la reflexión metalingüística, así como se ha hecho con respecto a la pronunciación.

COLOFÓN FINAL

Al llegar al final de la unidad didáctica, es importante confirmar no sólo si se ha alcanzado el objetivo general de práctica comunicativa, sino también si se ha respetado la concepción de lengua como discurso realizado en un contexto definido y que se verbaliza en un proceso de interlocución polifónica, así como es imprescindible conferir si ha habido progreso en términos de corrección lingüística. Por ‘progreso’ se entiende una apropiación más amplia (sentido horizontal) y más profunda (sentido vertical) de los recursos gramaticales para manifestarse verbalmente en la dinámica sociodiscursiva.

Quizás el gran mérito de elaborar este tipo de secuencia didáctica sea la de casar la lengua y la cultura y romper de una vez la dicotomía que siempre ha sido vista como una piedra en el camino del aprendizaje de lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- CANALE, M.; SWAIN, M. From communicative competent to communicative language pedagogy. In: J. C. RICHARDS; R. W. SCHMIDT (eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 2003.

- ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. In *Language Teaching Research* 4,3 (2000) :193-220
- FANJUL, J. P. *Português e Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz, 2002.
- FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor. Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Trad. Lúcia P. Cherem; Suzette P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- GEERTZ, C. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997.