



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE RECIFE

MANUELA CÂNDIDO GERVÁSIO

**LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CURRÍCULO DE PERNAMBUCO:
PROPONIENDO UN TRABAJO CON LA LECTURA BAJO EL SESGO DE LA
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO**

RECIFE

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE RECIFE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - DEPARTAMENTO DE LETRAS
LETRAS ESPANHOL

MANUELA CÂNDIDO GERVÁSIO

LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: proponiendo un trabajo con la lectura bajo el sesgo de la Interculturalidad Crítica y el Análisis del Discurso

TCC - ao Curso de Letras espanhol da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Recife, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientador(a): Profª Dra. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Gervásio, Manuela Cândido.

La lengua española en el Currículo de Pernambuco: proponiendo un trabajo con la lectura bajo el sesgo de la Interculturalidad Crítica y el Análisis del Discurso / Manuela Cândido Gervásio. - Recife, 2024.

70 p., tab.

Orientador(a): Fabiele Stockmans De Nardi Sottili

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2024.

Inclui referências, apêndices.

1. Currículo . 2. Língua espanhola. 3. Linguística. 4. Análise de Discurso. 5. Interculturalidade Crítica. I. Sottili, Fabiele Stockmans De Nardi . (Orientação).
II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MANUELA CÂNDIDO GERVÁSIO

LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: proponiendo un trabajo con la lectura bajo el sesgo de la Interculturalidad Crítica y el Análisis del Discurso

TCC - ao Curso de Letras espanhol da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Recife, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovado em: 25 / 03 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.º Dr. Mizael Inácio do Nascimento (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Para Mainha.

Y también para Vozinha, que esperó la defensa de ese trabajo para que nos despedimos.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a Dios por la fuerza y el amor diario en forma de cuidado durante toda la trayectoria académica. Luego, agradezco sobre todo a mi madre, Sirleide, que soñó conmigo esta realización y me acompañó desde siempre; como también, a mi padre, Marciel, a mi hermana Stella, a mi abuela Maria José y a toda mi familia por todo el apoyo y torcida desde el inicio. Agradezco a Felipe, por todo amor, cuidado, escucha y apoyo. Agradezco también a mi amiga hermana Vitória por todo amor y apoyo. Agradezco a Isabela y Rebeca por nuestra amistad y el compañerismo que tornaron el cotidiano académico más especial. Agradezco también a mujeres especiales como Alice, Nayara, Kelvia, prof^a Dayane y prof^a Stephane por todo apoyo y afecto en momentos especiales de la graduación. Agradezco a la profesora Imara Benfíca, por haberme presentado el mundo de la Interculturalidad Crítica y la decolonialidad, por todas las clases increíbles y el proyecto de enseñanza a mujeres en privación de libertad que me marcó mucho; y a la profesora Raíra Maia, por haber contribuido con su forma docente única y maravillosa a momentos muy especiales y felices, y por haber hecho que el camino del grado tuviese sentido cuando parecía no tener. Agradezco al prof^o Mizael do Nascimento por aceptar la invitación para la defensa y por su evaluación atenta y respetuosa. Por fin, agradezco a mi profesora orientadora Fabiele de Nardi, por todos los enseñamientos y apoyo, por el cuidado y escucha en tantos momentos, por haber creído en mí, en mi trabajo y de modo afectuoso y respetuoso me presentado el Análisis del Discurso.

RESUMEN

La enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil siempre estuvo vinculada a cuestiones políticas y económicas, cuestiones que siempre acaban por determinar los caminos de las políticas lingüísticas en nuestro país. Podemos mencionar como ejemplo de la influencia de la política en las prácticas educativas la revocación de la llamada Ley del Español, del año de 2005, que determinaba la obligatoriedad de la enseñanza del idioma en las escuelas brasileñas, y cuya revocación en el año 2017 generó la exclusión de las clases de lengua española en un número significativo de escuelas de nuestro país. Este trabajo se propone a reflexionar acerca de prácticas posibles y significativas en lengua española que se puedan realizar a partir de la presencia de la lengua española como posibilidad de trabajo en las Unidades Curriculares que forman parte del conjunto de “Itinerários Formativos” del Currículo de Pernambuco (CP, 2021) para la educación secundaria. A partir del análisis de los espacios destinados a la lengua española en el CP se busca construir, a partir de un archivo de lectura, una propuesta de trabajo con documentales latinoamericanos, con vistas a ofrecer a los docentes caminos posibles de lectura-comprensión de las obras como ejercicio de construcción de conocimientos con y sobre la lengua española. La investigación se orienta por la perspectiva de la Interculturalidad Crítica (Walsh, 2009) inspirada en la Pedagogía Crítica de Freire; se basa también en el abordaje decolonial (Maldonado-Torres, 2007) y en los fundamentos del análisis del discurso, en especial en lo que se refiere a las prácticas de lectura-comprensión discutidas por Orlandi (2015).

Palabras clave: enseñanza; currículo; interculturalidad; documentales.

RESUMO

O ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil sempre esteve vinculado a questões políticas e econômicas, questões que sempre acabam por determinar os caminhos das políticas linguísticas em nosso país. Podemos citar como exemplo da influência da política nas práticas educativas a revogação da chamada Lei do Espanhol, do ano de 2005, que determinava a obrigatoriedade do ensino da língua nas escolas brasileiras, e cuja revogação no ano 2017 gerou a exclusão das aulas de língua espanhola em um número significativo de escolas de nosso país. Este trabalho se propõe a refletir sobre práticas possíveis e significativas em língua espanhola que possam ser realizadas a partir da presença da língua espanhola como possibilidade de trabalho na Unidades Curriculares que fazem parte do conjunto de "Itinerários Formativos" do Currículo de Pernambuco (CP, 2021) para o ensino médio. A partir da análise dos espaços destinados à língua espanhola no CP se busca construir, a partir de um arquivo de leitura, uma proposta de trabalho com documentários latino-americanos, com vista a oferecer aos docentes caminhos possíveis de leitura-compreensão das obras como exercício de construção de conhecimentos com e sobre a língua espanhola. A pesquisa orienta-se pela perspectiva da Interculturalidade Crítica (Walsh, 2009) inspirada na Pedagogia Crítica de Freire; se embasa também na abordagem decolonial (Maldonado-Torres, 2007) e nos fundamentos da análise do discurso, em especial no que se refere às práticas de leitura-compreensão discutidas por Orlandi (2015).

Palavras chave: ensino; currículo; interculturalidade; documentários.

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Común Curricular
CP	Currículo de Pernambuco
ELE	Español como Lengua Extranjera
FGB	Formación General Básica
IF	Itinerarios Formativos
LDB	Ley de Diretrizes y Bases
LE	Lengua extranjera
OCEM	Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (Secundaria)
PCPE	Parâmetros Curriculares para la Enseñanza Básica de Pernambuco
PNLD	Plan Nacional del Libro Didáctico

SUMÁRIO

INTRODUCCIÓN.....	10
1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL Y EN PERNAMBUCO.....	14
1.1 Caminos hasta la Ley nº 11.161 de 5/Agosto/2005.....	14
1.2 - El currículo de Pernambuco para la educación secundaria.....	19
2. DIÁLOGOS INTERCULTURALES Y DISCURSIVOS.....	28
2.1 La lengua y la lectura desde la perspectiva del discurso.....	28
2.2 La lengua en la escuela desde la perspectiva de la Interculturalidad Crítica.....	30
3. PRÁCTICAS POSIBLES.....	32
3.1 Una lectura de los documentales: El Candombe afrouruquayo.....	32
3.2 La unidad curricular: Los documentales latinoamericanos y la cultura en la escuela	34
3.2.1 El programa de curso: trazando caminos de prácticas.....	37
CONSIDERACIONES FINALES.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

INTRODUCCIÓN

La educación en Brasil ha pasado por algunos cambios a lo largo de los últimos años y las condiciones de producción de estos cambios revelan los sentidos de las reformas educativas, que se constituyen por ideales político-ideológicos. Como ejemplo, la nueva Base Nacional Común Curricular y la Reforma de la Enseñanza Secundaria en 2017, efectivizadas en un contexto de cambio administrativo han traído “novedades” en su estructura y en sus objetivos, con la justificativa de producir un enfrentamiento a la baja calidad de enseñanza secundaria disponibilizada en el país y los altos índices de reprobación y abandono (FERRETTI, 2018, p. 26). Las reformas apuntan para una flexibilización y para la creación de los Itinerarios Formativos, que miran las posibilidades de elección, por parte de los estudiantes, con enfoque en la formación técnica y profesional (BRASIL, 2018).

A lo largo de los años, un sinfín de documentos y reformas se propusieron en Brasil bajo la idea de que pudiesen constituirse como avances en la educación del país. Se puede mencionar, como intentos de producir orientaciones con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, por ejemplo, la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) en el año 2000.

También estuvo el currículum como el centro de interés del Programa Currículo en Movimento, que en el año 2008 surgió con el propósito de producir avances en la educación de Brasil a partir de trabajos sobre el currículum. Del Programa vino la proposición de la creación de una base curricular común para guiar a todos los currículos educativos en el país, la Base Nacional Común Curricular, que tuvo una primera versión en 2015, después una segunda versión en 2016 y la tercera en 2017.

La construcción de la tercera y nueva Base Nacional Común Curricular ocurrió en un momento de transición, pues el país pasaba por un momento de tensión política y de cambio presidencial. Según Carvalho (2022, p. 02), tales reformas expresan la necesidad de adecuación de los sistemas educativos a las demandas sociales impuestas por el capitalismo, una vez que el mundo globalizado y tecnológico necesitaba estar presente en la educación.

La nueva BNCC trae como uno de sus fundamentos pedagógicos un enfoque en el aprendizaje que posibilite al alumnado el desarrollo de diez competencias generales,

que según el documento, se vinculan a los derechos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8)

Al elegir este abordaje, la BNCC señala que las decisiones pedagógicas deben estar orientadas hacia el desarrollo de competencias. Por medio de la orientación de lo que los alumnos deben *saber* y de lo que deben *saber hacer* las competencias ofrecen referencias para fortalecer las acciones que aseguren los aprendizajes considerados esenciales en la BNCC (Brasil, 2017, p. 13). Además, explicitan un compromiso con la educación integral, reconociendo que la educación básica debe mirar hacia una formación y desarrollo humano global, comprendiendo la complejidad de este proceso y rompiendo con ideas reduccionistas (Brasil, 2017, p. 14).

Delante de eso, es necesario reflexionar sobre la importancia de una formación social, que figura en una educación integral. Pestana (2014, p. 35) reflexiona acerca de las concepciones de educación integral de siglos pasados hasta hoy. Para este trabajo, la concepción contemporánea ayuda a entender los cambios en los currículos educativos. Pues, según la autora, este tipo de educación se realiza más allá de la escuela físicamente, porque está ligada directamente con la comunidad en la cual se ubica. Por eso, comparten desafíos, los cuales son enfrentados con políticas públicas a partir de diálogos entre sectores públicos y privados.

Como política pública, una educación integral, más allá de una ampliación del tiempo escolar, se relaciona con la promoción de mejores condiciones de aprendizaje. Para Pestana (2014, p.37) puede haber varios sentidos para las políticas públicas, pero, tales acciones se relacionan con una protección del estado como forma de garantizar los derechos de los individuos, desencadenando en una educación integral, la cual, desarrolla una formación integral a los estudiantes, por medio de situaciones de aprendizaje que les amplíe la capacidad de convivir y participar de una vida pública; los repertorios de competencias y habilidades y el acceso a los servicios sociales básicos (She; Gouveia; Ferreira, 2009, p.6-7 apud Pestana, 2014, p.34).

El análisis de Pestana (2014) posibilita reflexiones acerca de que la enseñanza de lenguas extranjeras es una posibilidad para lograr cambios y desarrollos significativos a través de la educación. Es decir, que pueden contribuir para el desarrollo de una

educación integral, que sea más allá de más horas en una institución escolar, sino que piense en la formación humana y social de los estudiantes.

Es de nuestro interés el lugar ofrecido a las lenguas extranjeras en esos documentos oficiales. Con eso, vale resaltar la Ley de Directrices y Bases (LDB) de 1996, que señala la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera moderna en la educación primaria y dos en la secundaria, por elección y disponibilidad de la institución escolar, siendo una de ellas optativa (BRASIL,1996). Lo que contribuyó para una presencia y oportunidad a las lenguas extranjeras.

La discusión a partir de la LDB (1996), las relaciones políticas y las necesidades empresariales del continente contribuyeron para la creación de la Ley nº 11.161 de 5/Agosto/2005, conocida por Ley del Español, firmada por el presidente Luis Inácio Lula da Silva, que previa la enseñanza de la lengua española de modo obligatorio por la escuela y de inscripción facultativa por el alumno (Brasil,2005). Ha sido importante reconocer y promover este lugar al español, pues, como afirma Paraquett (2006, p. 11), con la ley de la enseñanza del español (nº 11.161 de 5/Agosto/2005) muchas escuelas, principalmente privadas, abrieron espacio para el idioma.

Con la implementación de la ley, fueron creadas, en 2006, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria (OCEM), que deberían conducir las prácticas docentes (Gonçalves;Marchesan,2017, p.444) hacia una educación para la ciudadanía retomando la reflexión sobre la función educacional de la enseñanza de lenguas extranjeras en la secundaria (Lacerda, 2018, p. 18).

Pero, con la Ley nº 13.415/2017 que concierne La Nueva Enseñanza Secundaria, altera la LDB de 1996 y consecuentemente la BNCC, que añadió la obligatoriedad del inglés también en la secundaria (Pfeiffer; Grigoletto, 2018. p. 16), la ley del español fue revocada y el lugar de las lenguas extranjeras se destinó apenas a la lengua inglesa de modo obligatorio:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017)

Los cambios ocasionados por la ley de la reforma, en la LDB, y consecuentemente en la BNCC, el principal documento orientador de los currículos educativos brasileños, contribuyó para la reforma de los currículos estatales que a partir de esto deben seguir las orientaciones de la Base Nacional Común. Como

ejemplo, el Currículo de Pernambuco, objeto de análisis de ese trabajo, documento este que presenta una nueva organización de enseñanza, a través de Itinerarios Formativos que se constituyen por unidades curriculares y caracterizan la flexibilización (Silva,2021, p. 85). Y que en el área de lenguajes, traen la presencia de la lengua española, enfoque de esta investigación, de modo optativo.

En muchos de los objetivos presentes en estas unidades hay las instrucciones para la realización de un trabajo intercultural, con diferentes materiales y medios de intervención, que involucren diversas temáticas. De hecho, ese trabajo con diferentes perspectivas y el espacio dado a la lengua española – aunque todavía pequeño – se presenta como algo interesante, pero vale analizar y reflexionar si los planteamientos de hecho están basados en una educación lingüística, que proyecta una enseñanza que amplía la competencia lingüística-discursiva y el pensamiento crítico de los estudiantes. (FREITAS, 2021, p. 06)

En cuanto a la no obligatoriedad del español en las escuelas públicas, vale resaltar que eso puede generar dificultades a la hora de trabajar con este idioma. Con eso, los docentes pueden enfrentar desafíos para realizar los trabajos de manera que puedan involucrar al alumnado y despertar su interés. Considerando lo anteriormente mencionado, esta investigación tiene como objetivo discutir la potencialidad del trabajo con documentales en la educación secundaria de Pernambuco como forma de impulsar la construcción de prácticas educativas bajo el sesgo de la interculturalidad crítica.

La metodología de este trabajo se dará por investigación y lectura bibliográfica acerca de trabajos que discutan sobre la temática curricular e intercultural, y por el análisis del documento que es nuestro objeto de estudio, el CP. Se analizará, en el Currículo de Pernambuco (2021) el lugar de las lenguas otras, específicamente la lengua española, como posibilidad de trabajo en el nuevo escenario curricular con las unidades curriculares, con enfoque en las que se pueda desarrollar un trabajo con los documentales latinoamericanos como caminos posibles para prácticas interculturales y críticas.

Empezaremos aportando a la discusión algunas ideas que nos permitan comprender la situación actual de la lengua española en Brasil en lo que respecta a su enseñanza en las escuelas del País. Para tanto, haremos un breve recorrido histórico que nos permita apuntar los avances, desafíos y retrocesos en lo que concierne a la enseñanza de lengua española en Brasil desde la creación de la ley hasta su revocación.

En un segundo momento haremos una presentación de cómo se organiza el Currículo de Pernambuco, a partir de los principios de la Reforma de la Secundaria (Ley nº 13.415/2017) y la BNCC (2017), con relación a las justificativas y objetivos de aprendizaje a ser desarrollados que basan el documento y la educación básica. Como también, y principalmente, observaremos el lugar del español en el CP, la presencia del docente de LE y del español en las unidades curriculares.

En el apartado 2, “Diálogos Interculturales y Discursivos”, analizaremos la importancia de la Interculturalidad Crítica para la educación y los avances de una educación intercultural crítica tal como la defiende Catherine Walsh (2010), es decir, pensando la educación como parte de la lucha para la transformación estructural de la sociedad, y de las condiciones de ser, estar, vivir y aprender dadas a los sujetos. Transformación basada en Paulo Freire (2021) que plantea la idea de una educación más democrática y libre, en que haya más preocupación por una emancipación intelectual de los individuos, por parte de todos que forman una sociedad. Fundamentada en su idea de Pedagogía Crítica, que se pauta “en la capacitación de los estudiantes y profesores a desarrollar una comprensión crítica y consciente de su relación con el mundo” (Vicentini; Verástegui, 2015, p. 38).

Además de reflexionar acerca de los puntos presentados anteriormente, realizaremos un análisis crítico, bajo el Análisis del Discurso, de los espacios destinados a la lengua española en el CP con el intuito de, a partir de tal análisis, pensar en la creación de un archivo de lectura con vista para una práctica con documentales latinoamericanos, a fin de discutir la potencialidad del trabajo con esos recursos en la clase de español en la educación secundaria.

A través de esas reflexiones y de la creación del archivo, será pensado en la construcción de una propuesta de programa de curso de enseñanza de español que dialogue con la perspectiva de la interculturalidad crítica, que sirva como posibilidad de trabajo con el español y que esté dentro de lo que pide los itinerarios. Con vista de auxiliar a los docentes para prácticas bajo una mirada crítica de lectura-interpretación de materiales que serán objetos de conocimientos sobre la lengua española tanto para los alumnos como para los propios docentes.

1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL Y EN PERNAMBUCO

1.1 Caminos hasta la Ley nº 11.161 de 5/Agosto/2005

Según Sousa (2022), la enseñanza de otras lenguas, incluso del español, en Brasil, tuvo inicio con la llegada de Don Juan VI, en el siglo XIX. A partir de esto surgió la escuela Don Pedro II, en 1837, la cual añadió en su currículo en latín, griego, francés e inglés. Luego, en 1919, la lengua española se unió a las demás pero se quedó como facultativa (SOUSA, 2022, p. 04). Ha sido algo muy importante para la educación, pues otras lenguas traen cultura y diversidad. Pero, a lo largo de la historia algunos conflictos políticos y momentos históricos propiciaron cambios en las leyes educativas.

En los años 40 y 60 continuaban siendo ofertadas en la enseñanza media lenguas extranjeras como español, inglés, francés, latín y griego. Pero, hubo algunos cambios en el sistema educativo, estos cambios y el espacio alcanzado por el inglés en el mundo contribuyeron para que el español y otras lenguas como el francés perdieran espacio en el mundo y también en Brasil (Pennycook, 1994 apud Camargo 2014, p.140). La evidencia de una lengua y la disminución del espacio de otras intensifica la no valoración de una educación plurilingüe.

En el año de 1961, fue oficializada la primera Ley de Directrices y Bases de la educación (LDB), en la cual la enseñanza de lenguas extranjeras era facultativa y a cargo de elección de los estados. Según Celada y Rodrigues (2005, p.04) este momento marcó el inicio de una etapa de valoración a las lenguas que se presentaban como vehiculares. Este aspecto no cambió con la segunda promulgación de la LDB en 1971. A pesar de todos esos hechos, en el año de 1996, el gobierno oficializó la última LDB e incluyó para la enseñanza fundamental obligatoriedad de una lengua extranjera, a ser elegida por la institución escolar, y la opción de una otra lengua extranjera (SOUSA, 2022, p.05). Lo que generó esperanza para la posibilidad de espacio para la lengua española.

Otro factor importante para la permanencia de la lengua española fue la creación del Mercosur en la década de 90. La unión de países latinoamericanos a favor de cuestiones que les involucra permitió una mirada a la economía, pero también a la cultura y la educación. Con eso, se puso evidencia al idioma español y la búsqueda alrededor de la lengua fue creciendo. Como es observado en las OCEM – discutido posteriormente, todos estuvieron delante de una acción política evidente, sobre todo,

de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (Brasil, 2006, p.128)

Aunque haya generado una atención hacia las lenguas, el país ya se fijaba en la idea de que la lengua del otro es difícil de entender y así aprender. Además, la población fue y es obligada a reproducir el discurso y fijarse en el imaginario de que no habla bien su propia lengua, por lo tanto, es imposible que logre aprender una extranjera, que luego es visto como innecesario. Este fenómeno resulta del proceso de colonización, en que hubo la imposición de una lengua otra, la portuguesa, que además, pasó a ser trabajada en la escuela de forma muy tradicional y homogénea (CELADA, RODRIGUES, 2005, p. 06).

Con la llegada del Mercosur, surgió también el “portuñol”, definida por Celada e Rodrigues (2005, p. 03) como “extensión espontánea de la lengua del brasileño o como un español imaginario y fantástico”, lo que reafirma la no importancia de aprender un idioma que se mostró cercano al portugués. A pesar de esto, para las autoras, es preciso reconocer que hubo un interés por la lengua en medio de esa idea de innecesidad. La búsqueda era por grupos de específicas generaciones en las cuales el español era un idioma que representaba acceso a la cultura, específicamente a la literatura (CELADA, RODRIGUES, 2005, p. 03). Pero, así como hoy, la lengua se queda apenas para una parte de la población, aquellos con más recursos y posibilidades.

Todavía acerca de la relación entre los brasileños y el español, Celada y Rodrigues (2005) afirman que lo que provocó determinado alejamiento fue el hecho de que esta lengua otra no ocupó un lugar dentro de la educación, así no fue validada como importante a ser estudiada. Tal aspecto se hace actual, pues la lucha de muchos grupos a favor de la permanencia de la lengua en Brasil es también por ese respeto, por la creencia de que es un idioma que vale la pena estar en la educación básica pues contribuirá en la formación de los sujetos brasileños.

La Ley nº 11.161 de 5/Agosto/2005, llamada Ley del español, ha traído la esperanza a los docentes y una posibilidad de educación lingüística junto a las asignaturas existentes. Los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Secundaria (2000) señala “el dominio de lengua(s) extranjera(s) como forma de ampliación de posibilidades de acceso a otras personas y a otras culturas e

informaciones” (Brasil,2000). Acerca de este post implementación, Moreno (2019) afirma que:

No sería una exageración insinuar que hubo un boom de la enseñanza de español en el país, en diversas etapas educativas. Además de nuevos cursos (y de la ampliación de los anteriormente existentes), nuevos documentos oficiales fueron elaborados con profesionales del área, de los que cabe destacar las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCEM), que dedicó apartados específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, con espacio para la reflexión sobre enseñanza del inglés y del español; además del “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), que incluyó entre sus parámetros los criterios para evaluación y selección de libros didácticos de lengua española. (Moreno, 2019, p. 71)

A partir de la ley nº 11.161/2005, fue creado, en 2006, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria (OCEM). Que figura como instrumento orientador para los docentes hacia sus prácticas pedagógicas, dispone de un espacio dedicado a la enseñanza de lengua extranjera y un capítulo específico para la enseñanza de la lengua española (De Almeida; Rocha, 2019, p. 26). Según las autoras,

Tal capítulo, que trata sobre o ensino de LE, valoriza a pluralidade e heterogeneidade da língua e desenvolve uma competência que propicie ao aluno não só o conhecimento das habilidades linguísticas mas, além disso, também o contato com o outro e a reflexão sobre as diversidades culturais. (De Almeida; Rocha, 2019, p.27)

El documento señala en sus objetivos una la idea de función educacional de la lengua extranjera más allá de un ámbito didáctico sino también social. Con eso, propone que es necesario concentrarse no solo en una enseñanza instrumental de la LE, sino también en una enseñanza-aprendizaje de lengua vinculados a sus valores sociales, culturales, políticos e ideológicos (Brasil, 2006, p.90 apud De Almeida; Rocha, 2019, p. 27). El documento reafirma que el trabajo propuesto con la LE es una reflexión de carácter amplio, que objetiva:

nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. (Brasil,2006,p.129)

La enseñanza del español bajo la perspectiva de las OCEM se concierne atrelado a la idea de formar ciudadanos en la clase de LE, por eso, tratan de reflexionar en cómo desarrollar el censo de ciudadanía en este proceso, para eso, se basan en el papel de la lengua otra y de las comunidades en que se la hablan como factores importantes en la constitución de esta ciudadanía, pues, “o contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos

às novas formas de “dizer” na língua estrangeira (Celada;Rodrigues, 2004 apud Brasil, 2006, p.132).

La ley trajo beneficios, como una mirada más atenta a esta lengua que es oficial de tantos países en latinoamérica, y que necesitaba ser vista como un idioma digno de ser aprendido, estudiado. Sobre todo con las OCEM, que recoge la lengua española no solo como asignatura escolar, sino como algo con funcionalidad educativa, a fin de promover a los estudiantes la lengua a partir de un punto de vista menos instrumental. Recuperando el papel importante que una LE, específicamente el español, puede tener en la enseñanza, que es “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (Brasil,2006, p. 133).

A pesar de la contribución y potencialidad del idioma, con la Reforma de la enseñanza media a través de la Ley N° 13.415/2017, el español quedó como idioma optativo en el currículo, mientras el inglés como lengua oficial y obligatoria. Con la justificativa de que es importante el aprendizaje de una lengua de carácter global (Brasil, 2018, p. 484), como es señalado en el siguiente fragmento del documento:

“(…) as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.” (Brasil, 2018, p. 485)

Aunque pueda desarrollar lo que espera la BNCC, es importante que otras lenguas sean añadidas como obligatorias en el currículo, pues, un aprendizaje global, crítico e intercultural se desarrolla a partir de espacios para otras lenguas-culturas. La idea no es que en inglés sea excluido, sino que los estudiantes tengan el derecho a una educación lingüística efectiva.

La exclusión de la lengua española del currículo involucra un retroceso tras el avance que fue la creación de las OCEM (2006), pues, además de poner atención a la funcionalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente español, hacia la formación social, las Orientaciones produjeron efectos en la inclusión de la lengua española en el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en 2011. Lo cual, de acuerdo con O’Kuinghttons (2016, p. 284) figura como,

convocatoria abierta a las editoriales para que sometan a evaluación las obras didácticas de enseñanza de español a extranjeros, también de acuerdo a presupuestos teórico-prácticos previamente definidos en función del perfil formativo que se desea alcanzar con la enseñanza del idioma tanto en el segundo ciclo de la Enseñanza Fundamental (estudiantes de 11 a 14 años) como en la Enseñanza Media. (O'Kuinghttons, 2016, p. 284)

Vale resaltar que en Pernambuco también hubo la creación de Los Parámetros Curriculares para la educación básica del estado (PCPE), cuyo documento, tenía como objetivo orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas pedagógicas en las clases de las instituciones educativas. Y que fomentó los Parámetros Curriculares de Lengua Española, en 2013, que consideraba necesario comprender la lengua española como un derecho de todas las personas hacia una formación individual y social en el mundo contemporáneo, no solo para inserción en el mundo laboral sino también para promover la participación social (Brasil,2013, p. 17). Con eso,

O currículo de Língua Espanhola é visto como parte de um projeto de formação integral do aluno, para desenvolver-se na escola e na sociedade, a partir de uma perspectiva de ensino e aprendizagem marcada por estratégias didáticas de caráter sociointeracional e socioconstrutivista, objetivando romper com a fragmentação e o distanciamento que existe entre a vida e o estudo, entre a casa e a escola ou entre a aula e a rua. (Brasil,2013, p. 16-17)

En Pernambuco (PE), la presencia y evidencia del español proporcionó el interés por la formación docente en el área, como también la creación de proyectos como Ganhe o Mundo a través de la ley n° 14.512 de 07 de dezembro de 2011, programa que posibilitó a varios estudiantes de la secundaria de la enseñanza pública becas de intercambio costeadas por el gobierno estadual tanto para países lenguas anglófonas como países de lenguas hispánicas. Vinculado a eso, el programa posibilitó la contratación de profesores de español en Pernambuco, y según Nunes (2023, p. 18) “reforçou a relevância da língua no estado, principalmente, e viabilizou, em pequena escala, a conscientização da língua espanhola por parte da comunidade escolar”.

Ejemplos como estos, confirman que la reforma con Ley N° 13.415/2017 no promovió tantos avances sino que contribuyó para retroceder conquistas educativas promovidas por la Ley del Español (2005), imposibilitando que más proyectos educacionales hacia una educación lingüística, ciudadana e integral fueran creados o expandidos.

1.2 El currículo de Pernambuco para la educación secundaria

El Currículo de Pernambuco (2021) fue organizado bajo los cambios producidos por la Modificación de la Enseñanza Secundaria, en la LDB y también en la BNCC con la Ley 13.415/2017. Delante de eso, la nueva organización se basa en la perspectiva que involucra “1) Formación General Básica (FGB) estructurada por área de conocimiento y 2) Itinerarios Formativos (IF) que dialogan con las expectativas e intereses de los estudiantes, contribuyendo para sus proyectos de vida.” (CURRÍCULO, 2021, p. 15).

La FGB debe trabajar a partir de lo que propone la BNCC con las áreas de Lenguajes y sus tecnologías (artes, educación física, lengua Inglesa y lengua portuguesa), Matemática y sus Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías (Biología, Física y Química) y Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas (Filosofía, Historia, Geografía y Sociología). Acerca de los Itinerarios Formativos (IF), el CP presenta cinco posibilidades: Lenguajes y sus tecnologías; Matemática y sus tecnologías; Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; Ciencias humanas y Sociales Aplicadas y Formación técnica y profesional. (De Nardi, 2022)

Por orden del Ministerio de Educación los IF deben organizarse bajo algunos ejes estructurantes: Investigación Científica, Procesos Creativos, Mediación e Intervención Sociocultural y Emprendedorismo. Se cree que tales ejes contribuirán para ampliar la visión enciclopédica de los alumnos y con eso sus propósitos hacia el ámbito personal y profesional. Además, la carga horaria destinada a los Itinerarios Formativos debe ser distribuída en tipos diferentes de unidades curriculares que son: obligatorias, optativas, electivas y proyecto de vida (Currículo, 2021, p. 60). En la descripción del documento las obligatorias y las optativas se encuentran en el área de profundización.

Además, hubo un aumento de la carga horaria para los años de enseñanza secundaria, figurando 1.800 horas destinadas a la FGB y 1.200 horas restantes destinadas a la práctica de los Itinerarios Formativos (IF). Organizándose de la siguiente manera:

	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO
Formação Geral Básica	800h	600h	400h
Itinerarios Formativos	200h	400h	600h

Total	1000h	1000h	1000h
	3000h		

El documento señala,

Garantir uma maior carga horária de FGB no primeiro ano contribui para o fortalecimento da integração entre os saberes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e dá condições para os sujeitos, no Ensino Médio, compreenderem as mudanças na arquitetura e as responsabilidades inerentes às escolhas que serão feitas, envolvendo a flexibilidade do currículo. (Currículo, 2021, p. 56)

El mayor número de horas de Formación General Básica para el 1º Año espera fortalecer la socialización entre los aprendizajes de la enseñanza primaria y secundaria y proporcionar que los estudiantes comprendan las novedades del currículo. Además, las unidades curriculares profundizadoras serán las mismas para todos los educandos, por ser consideradas base para la formación, son ellas: Investigación científica y Tecnología e innovación (Currículo, 2021, p. 76). Vale resaltar que las horas de los IF han sido pensadas para que vayan aumentando a lo largo de los tres años, para que así los alumnos ingresen en lo que tienen interés en el medio de la enseñanza secundaria, es decir, a partir del segundo año (Currículo, 2021, p. 56).

Es en el primer año de enseñanza media que los alumnos son insertados en el ambiente científico. Y es este eje de investigación científica que nos interesa más en este trabajo, pues propone que el trabajo desarrolle la criticidad de los alumnos, estimulándolos a realizar planteamientos, investigaciones, análisis y cuestionamientos (Currículo, 2021, p. 76). A partir del segundo año los contenidos pasan a ser más profundizados en las áreas de Investigación científica y Tecnología e innovación, y los estudiantes eligen si quieren seguir con la que eligieron en el año lectivo anterior o cambiar a otro.

En lo que se refiere a la construcción del CP, se afirma que ha sido colectiva y democrática, y que el documento no se basa en contenidos programáticos mecánicos, sino que tiene enfoque en prácticas educativas críticas, reflexivas, contextualizadas y basadas en el diálogo entre los participantes del proceso de aprendizaje. (Freire, 1987 apud Currículo, 2021, p. 17). Además, el Currículo defiende una adaptación a los cambios sociales afirmando la importancia del desarrollo de competencias y habilidades una vez que la sociedad actual se encuentra globalizada y avanzada tecnológicamente (Currículo, 2021, p. 21).

Con respecto a los principios que conduce el documento, el CP presenta como eje norteador “o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Para tanto, adota como princípios orientadores: equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão.” (Currículo,2021, p.18). Para tanto, basándose en la BNCC, el CP justifica la importancia de la escuela en adaptarse delante de un escenario de globalización y tecnología, pues eso contribuyó para que el proceso de enseñanza-aprendizaje exigiera prácticas pedagógicas involucradas en el desarrollo de competencias y habilidades (Currículo, 2021, p. 21) como es posible ver en el fragmento:

Logo, o Currículo de Pernambuco, fundamentado na BNCC, torna-se um instrumento de referência indispensável a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e a escola deve, por sua vez, oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e, com efeito, novas competências que, nas práticas cotidianas, possibilitem a resolução do saber fazer e do saber agir nos diversos espaços sociais, bem como propor um redirecionamento para os pilares da educação de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1996). (Currículo, 2021, p. 22)

Como modo de adaptar el ámbito educativo a esas nuevas demandas sociales contemporáneas, el nuevo Currículo de Pernambuco, a partir de la reforma de la secundaria, trabaja sus objetivos a partir de la que se dice ser la gran novedad de la enseñanza secundaria, la flexibilización curricular:

A flexibilização é um dos elementos discutidos no Novo Ensino Médio como alternativa à rigidez do formato tradicional escolar que existe no Brasil. Permitir que os estudantes façam escolhas em seu processo formativo não só contribui para que eles aprendam a tomar decisões, mas também lhes garante uma certa autonomia em relação aos seus estudos, contribuindo para que, ao fazerem suas próprias escolhas quanto a sua área de interesse, sejam partícipes na construção de uma formação escolar mais atrativa. (Currículo, 2021, p. 45-46)

En su análisis de los efectos de sentido de la reforma en la mídia, Pfeiffer y Grigoletto (2018, p. 11) señalan que, además de poseer sentidos de una política neoliberal, la palabra flexibilización se constituye de una opacidad:

Na materialidade textual¹, a flexibilidade do currículo é explicada como oportunidade de escolha que os alunos terão para, na sequência, ser introduzida a ressalva (Porém) de que a oferta das escolas não precisa ser plena (todos os percursos), uma vez que, explica-se, as escolas poderão escolher o que ofertar. No final da formulação, a escolha do estudante é referida uma vez mais, condicionada, contudo, à oferta decidida pela escola, em que a condicionante “Caso uma unidade educacional ofereça mais de um percurso” comparece sob a forma de um pré-construído. (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 11)

El currículo al proponer una flexibilidad y elección por parte de los alumnos adentra en una contrariedad cuando en su propio texto confirma que la oferta de los itinerarios formativos se dará a partir de la relevancia para el contexto local y la posibilidad de los sistemas de ensino (Currículo, 2021, p. 55). La justificación para tal flexibilidad era que la secundaria poseía un currículo largo, superficial, sin diálogo con la juventud, el sector productivo y las demandas del siglo XXI (Brasil, 2016, p.1 apud Pfeiffer; Grigoletto (2018, p. 21).

Para Pfeiffer y Grigoletto (2018, p. 21), el punto problema – a partir de su investigación y de la justificación anterior – de la secundaria se concierne en los jóvenes pobres². Que no ven sentido en lo que se enseñan en la escuela, de ahí que es necesario flexibilizar el modo de que puedan elegir, pero una elección limitada una vez que las instituciones educativas es que van a ofertar delante de sus posibilidades. Para las autoras,

“Itinerário formativo” é uma forma material que se dá no interior de formações sociais que, para Pêcheux (2015), em sua leitura marxista, se caracterizam pelo modo de produção que as domina e por um estado dado pelas relações sociais de classes que as compõe. (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 22)

El área de lenguajes del Currículo de Pernambuco para la enseñanza secundaria, enfoque de este trabajo, se basa en elementos que configuran la transición de los

¹ O que são os itinerários formativos? A flexibilidade do currículo proposta pela reforma do Ensino Médio também implica que os alunos terão a oportunidade de escolher em qual área do conhecimento desejam se aprofundar. No texto aprovado do Senado, ficaram definidos cinco itinerários formativos possíveis: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Porém, as escolas não são obrigadas a oferecer todos os percursos, nem disponibilizar a escolha de aprofundamento logo no 1º ano. Elas poderão escolher o que vão ofertar de acordo com a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes de ensino à qual pertencem. Caso uma unidade educacional ofereça mais de um percurso, o estudante poderá optar por mais de um. (N Notícias (Nova Escola): 13 respostas sobre o Novo Ensino Médio).

² Se essa justificativa joga com a evidência dos referentes de “juventude”, “setor produtivo” e “demandas do século XXI”, isso se torna muito mais potente na relação com o argumento sustentado pelas estatísticas, que funciona, por sua vez, enquanto efeito de verdade, muito presente nas políticas públicas em geral, e que, no caso específico daquelas relativas à educação, promove a legitimação das divisões. Vejamos. Uma pesquisa do CEBRAP e da Fundação Victor Civita, afirma essa textualidade, “evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (idem). De nosso ponto de vista, temos aí a materialização da divisão.

estudiantes de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria, consecuentemente, de la juventud a la vida adulta. Por eso, se fundamenta en el objetivo de ampliación de la autonomía, del protagonismo y de la autoría en las prácticas de diversos lenguajes. Como también, en la identificación y crítica a los diferentes usos de los lenguajes, y con eso, esperase que los alumnos creen vínculos y demuestren sus capacidades en diversas manifestaciones artísticas y culturales (Currículo,2021. p. 52).

En la Formación General Básica, esta área de conocimiento está constituida por las asignaturas de: Artes, Educación Física, Lengua Inglesa y Lengua Portuguesa. La lengua española queda como optativa, y según De Nardi (2022), aunque figure en el CP, su lugar está en desequilibrio con la otra lengua extranjera moderna que es vista desde la BNCC como la lengua única, como señalan Pfeiffer y Grigoletto:

Assim, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, tanto a Lei nº 13.415 quanto a terceira versão da BNCC instauram, como parte de uma política de estado educacional brasileira, o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na escola básica brasileira, desde o sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. O que anteriormente figurava como possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras na textualidade dos documentos legais, reduziu-se à oferta de uma só língua e uma língua determinada, o inglês. Trata-se de um gesto político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira. (Pfeiffer;Grigoletto,2018, p. 17)

El español no está en el conjunto de asignaturas consideradas de formación básica del área de lenguajes (Currículo, 2021,p. 58) y tampoco se habla del lugar del profesor de lengua española a partir de la importancia del idioma y de esos profesores, o promoviendo sugerencias, tal como hacen con el inglés, para sus prácticas. La lengua española es mencionada apenas en los apartados en que se organiza la descripción de los IF. De Nardi (2022) señala que la mención a la lengua española se da por medio de: mención a una formación docente en español que posibilite el trabajo en algunas unidades curriculares; y mención de estos profesionales como únicos docentes posibles a trabajar en algunas unidades curriculares específicas.

La nueva organización curricular pone el español en un lugar de marginalización, pues, según De Nardi (2022), el hecho de no enunciar la lengua, la ubica al margen. Como es posible reflexionar en el fragmento:

A ausência de menção a outras línguas estrangeiras no texto da BNCC³ e o efeito de sentido produzido pela vinculação estreita entre “pluralidade” e língua inglesa constroem o efeito de evidência de que o inglês é suficiente e bastante para atingir os objetivos de uma educação linguística em língua estrangeira na escola básica brasileira. Impõe-se o ensino de uma mesma língua para todos no país, ao mesmo tempo em que se afirma garantir as demandas dos alunos para que possam construir seus projetos de vida individuais. (Pfeiffer;Grigoletto,2018, p. 17)

A partir del 2º año, se encuentran unidades curriculares que citan una posibilidad de trabajo por medio de profesores de español. Algunas señalan la especificidad de la práctica docente con lenguas portuguesa, inglesa y española, y otras resaltan apenas con la lengua española. Pero, en las unidades que permiten docentes de los tres idiomas no es explícito en qué lengua debe ser realizado el trabajo.

A continuación hay una relación de las unidades curriculares en que también se mencionan los docentes de inglés y portugués, y algunas específicas en que a través de la mención al profesor de LE, abre espacio para comprensión de que el trabajo sea realizado apenas con la lengua española:

	Unidades curriculares	
Obligatorias	Histórias em Quadrinhos e Cientirinhas (HQ) (40h)	
	Animação e Audiovisual (40h)	
	Línguas Estrangeiras (LE) e Multimodalidade (40h)	
	Fotografia e Cotidiano (40h)	
	Histórias em Quadrinhos e Cientirinhas (HQ) (40h)	
	Língua Espanhola e Interculturalidade (40h)	Docente de lengua española
	Diversidade Linguística e Cultural (40h)	
	Música e Identidade (40h)	
	Español en escena (40h)	Docente de lengua española
	Literatura hispano-americana e diálogos (inter)culturais (40h)	Docente de lengua española

³ Reforça-se, ainda, a associação entre o aprendizado do inglês e a exposição à pluralidade do mundo com a justificativa de que se faça “a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca”: Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 199).

	Narrativas populares e saberes (alter)nativos (40h)	Docente de lengua española
	Línguas Estrangeiras (LE) e Multimodalidade (40h)	
	Diversidade Linguística e Cultural (40h)	
	Pernambuco mostra Pernambuco(40 h)	
	Línguas Estrangeiras e InterAÇÃO (40h)	
Optativas	Espanhol em foco (40h)	Docente de lengua española
	Língua Estrangeira, Saúde e bem-estar (40h)	
	Língua Estrangeira e Intertextualidade (40h)	
	O gênero Biografia em LE (40h)	
	Hispanismo (40h)	Docente de lengua española
	O cinema nas aulas de Línguas Estrangeiras (40h)	

El trabajo que se propone con esas unidades curriculares está de acuerdo con los caminos (trilhas) y las unidades temáticas ofrecidas, como es posible ver a seguir:

Caminos		
Comunicação	Identities e Expressividades	Línguas e Culturas de Mundo
Unidades Temáticas		
Tempos de Comunicação	Expressividade e Criatividade	Narrativas e Contextos
Criatividade e Produção	Convivência e Atuação Sociocultural	Tdic e Interação
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tdics)		Reflexão, Respeito e Transformação
Discursos, Contextos e Interações		Línguas, Linguagens e Dinamicidade

El currículo define los Itinerarios Formativos como los caminos en que los estudiantes realizan un acercamiento en alguna área de conocimiento de su interés o por el área de formación profesional, con eso, pretenden promover un aprofundamiento de

los aprendizajes de los estudiantes en relación a la FGB (Currículo, 2021, p.59) y afirman que los IF tienen el papel de contribuir para que los estudiantes desarrollen una autonomía para realizar sus proyectos de vida:

Os eixos estruturantes e suas habilidades ajudam promover uma visão de mundo mais ampla dos estudantes e, assim, contribuem para que eles possam tomar decisões, almejando uma formação para além da escola, pessoal e profissional. (Currículo, 2021, p. 60)

El aprofundamento propuesto a partir de los IF, según el CP, fortifica la interdisciplinaridad y el diálogo con otras áreas, pues en todos los caminos formativos hay unidades curriculares de diferentes áreas de conocimiento (Currículo, 2021, p. 61). Los horarios prácticos destinados a los IF están distribuidos en tipos diferentes de unidades curriculares: obligatorias, optativas, electivas y proyecto de vida. El posible trabajo por profesores de lengua española es mencionado en las obligatorias y en las optativas, las cuales son caracterizadas de la siguiente forma:

As Unidades Optativas são aquelas que irão compor, junto com as obrigatórias, o percurso formativo relacionado à área ou áreas de conhecimento; deverão, então, ser escolhidas pela escola a partir de um catálogo de opções disponibilizado pela Secretaria de Educação e Esportes. As Unidades Curriculares Eletivas, por sua vez, são aquelas que visam ampliar o universo de conhecimentos dos estudantes, em seus interesses mais diversos. Necessariamente, não precisam estar diretamente relacionadas à área de conhecimento escolhida pelo estudante. Essas eletivas serão propostas pela escola, em articulação com o interesse do educando e a formação dos professores, com acompanhamento da SEE. Dessa forma, podem ser explorados conhecimentos sobre diversos temas, desde que atendam aos critérios acima descritos- interesse do educando e a formação dos professores- e corroborem para a formação dos estudantes. É importante salientar que dá-se ao estudante autonomia, nesse processo, para escolher qual eletiva cursará. (Currículo, 2021, p. 60)

La resolución n° 03 de 21 de noviembre de 2018, del Consejo Nacional de Educación, define, conforme citado en el CP, que los itinerarios formativos deben organizarse considerando algunas áreas de conocimiento, en especial al enfoque de este trabajo, estará a seguir fragmento de lenguajes y sus tecnologías:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto

local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Currículo, 2021, p. 64)

Aunque propongan un trabajo de profundización y conocimiento de diferentes lenguajes en contextos sociales, la mención a lengua española en los Itinerarios formativos, en las optativas y algunas obligatorias, se da apenas en los cuadros descriptivos de las unidades curriculares a partir de la mención a los docentes de LE. Señalan objetivos pero no enuncian sobre las lenguas, lo que genera dificultades para promover una enseñanza efectiva (De Nardi, 2022).

A partir de lo que dice el propio currículo sobre las optativas, es posible reflexionar que las condiciones en que se conciernen estas asignaturas figuran como un silenciamiento, una vez que el hecho de optar por algo ya pone la lengua española en según plan y solo mencionarlas no afirma en qué lengua se debe trabajar la asignatura. Además, el documento señala que las escuelas deberán elegir las unidades optativas a partir de un cuadro de opciones disponibilizado por la Secretaría de Educação e Esportes de Pernambuco, pero, lo que se sabe es que en muchas de las escuelas del estado no hay la presencia del idioma. Con eso se ve el reflejo de lo que significa la lengua española quedar en el apartado de optativas del CP, en según plan, que genera la no elección y la no promoción de prácticas de enseñanza.

Todavía sobre la llamada nueva arquitectura de la secundaria, el Currículo afirma que los IF deben basarse en un abordaje interdisciplinar, pues figura como una perspectiva amplia, que debe ser incorporada hacia una emancipación de los sujetos (Currículo, 2021, p. 66). Vinculado a eso, está la autonomía, la cual, según el Currículo, está relacionada con el profundizamiento y el dominio teórico-metodológico de los Itinerarios formativos (Currículo, 2021, p. 67).

La realidad de las lenguas extranjeras en los documentos educativos oficiales contribuyen para reflexionar sobre las contradicciones de las políticas educacionales en lo que se refiere a las elecciones de los estudiantes y de las instituciones escolares, que según Pfeiffer y Grigoletto (2018, p. 16) son cada vez más reducidas:

A ausência de menção a outras línguas estrangeiras no texto⁴ da BNCC e o efeito de sentido produzido pela vinculação estreita entre “pluralidade” e língua inglesa constroem o efeito de evidência de que o inglês é suficiente e

⁴ Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 199).

bastante para atingir os objetivos de uma educação linguística em língua estrangeira na escola básica brasileira. Impõe-se o ensino de uma mesma língua para todos no país, ao mesmo tempo em que se afirma garantir as demandas dos alunos para que possam construir seus projetos de vida individuais. (Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 18)

De acuerdo con De Nardi (2022), la organización curricular de los IF, en que la lengua española es mencionada como posibilidad de trabajo a partir de la formación docente, contradice la idea de interdisciplinariedad propuesta por el currículo, por no haber todavía una mención de trabajo que involucre campos de saberes diversos en un diálogo.

2. DIÁLOGOS INTERCULTURALES Y DISCURSIVOS

2.1 La lengua y la lectura desde la perspectiva del discurso

La perspectiva en la cual se basa este trabajo es la teoría del Análisis del Discurso pecheuxtiana y a través de ella se busca pensar la enseñanza de lenguas. Para el AD, la lengua va más allá de su estructura, es también objeto material, que está relacionado al sujeto que es interpelado por la historia y por la ideología, por eso, para el AD interesan tanto los aspectos internos como lo que se suele considerar “exterior” a la lengua (Indursky, 2010, p. 04).

El trabajo con el Análisis del Discurso busca comprender los efectos de sentido que un discurso promueve. Desde la perspectiva del discurso, una lengua se vincula a la historia y a los sujetos que, por la ideología, en ella se inscriben. El discurso, según Orlandi (2015, p.20), no es una transmisión de información, sino efectos de sentido entre locutores. Son procesos en que se consideran las condiciones de producción, los sentidos, la identificación, el funcionamiento de la lengua.

El Análisis del Discurso se propone a comprender la lengua significando, la lengua en el mundo, observando los efectos de sentido a partir de este movimiento (Orlandi, 2015, p. 13). Tratándose de materialidad, el AD parte de la idea de que la materialidad de la ideología es el discurso y la materialidad del discurso es la lengua, para trabajar la relación lengua-discurso-ideología (Orlandi, 2015, p. 15). Y a partir de eso “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (Orlandi, 2015, p.23).

El AD también expande al discutir sobre los gestos de interpretación que son posibles realizar en el trabajo con un discurso. Pues, en esta perspectiva, además de interpretar un discurso a partir de las relaciones textuales que él establece, es necesario un trabajo de comprensión. Comprender “es saber como un objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc) produce sentidos. Es saber cómo las interpretaciones funcionan.” (Orlandi, 2015, p. 24).

A través de esa concepción, Eni Orlandi (2012, p. 10) reflexiona sobre la lectura bajo el Análisis del Discurso. Para ella, cuando se lee se considera lo que es enunciado pero también lo que está implícito, es decir, lo que no es hablado pero que también significa, y que es posible de ser leído, por el hecho de que los sentidos de un texto pasan por su relación con otros textos. En sus palabras:

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas constitui significamente. (Orlandi,2012, p. 13)

Para Orlandi (2023,p. 108) tratar el tema de la lectura y escritura bajo el Análisis del Discurso trae nuevas perspectivas y consecuencias para la enseñanza-aprendizaje de ambas. La lectura, de interés para este trabajo, es una cuestión lingüística, pedagógica y social (Orlandi,2012, p.45). Delante de eso, la autora señala que el acto de leer debe tener en la escuela una importante función en el trabajo intelectual general. No apenas como un proceso de decodificación, en que se genera un reduccionismo lingüístico, en lo cual se dice que un texto tiene un sentido y que el alumno debe aprenderlo.

La lectura a partir del AD busca observar el proceso de producción de un texto y su significación, y el lector es aquel que atribuye sentidos al texto. Para tanto, es necesario considerar las vivencias de los alumnos-sujetos en el proceso de lectura, pues como señala Orlandi (2012, p.50), la escuela elimina ese aspecto. Y la lectura debe ser vista como mediadora de ese diálogo en el proceso de comprensión de un texto. En las palabras de la autora “o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (Orlandi,2012, p.50).

Delante de eso, ella propone que haya una relación dialéctica entre alumno y profesor en la construcción de la lectura como objeto de conocimiento. Posibilitar este trabajo en que el alumno tiene espacio y libertad para realizar diálogos entre los

distintos lenguajes mirando sus articulaciones y sentidos es el camino, según la autora, cuando se objetiva trabajar la comprensión del alumnado (Orlandi,2012, p. 53).

En diálogo con las percepciones de Orlandi presentadas anteriormente, vale resaltar también las ideas presentadas por el Análisis del Discurso sobre el funcionamiento del lenguaje que parten del proceso parafrástico y polisémico. El primero se vincula a la memoria presente en todo discurso, y el segundo a una ruptura en los procesos de significación de un texto/discurso (Orlandi,2015, p.34). Esta segunda nos interesa para este trabajo pues la autora discute sobre este proceso en diálogo con la lectura, ella menciona que la atribución de sentidos a un texto puede variar a partir de lo denominan lectura parafrástica y lectura polisémica, en que la primera se caracteriza por el reconocimiento de un sentido que se supone ser el del texto y dado por el autor mientras la segunda se define por la atribución de diferentes sentidos a un texto (Orlandi,2012,p. 14).

En su trabajo sobre discurso y lectura, Orlandi (2012,p.123) afirma que las condiciones en que la lectura viene siendo trabajada tiene como punto de partida y llegada la clase media, y que las propuestas y soluciones para la escuela también vienen de ahí. Las clases más bajas están en el sistema educativo pero aprenden lo que les imponen mientras sus culturas quedan al margen. Delante de eso, es necesario que otras formas de saber sean elaboradas. Que se creen condiciones para que las clases populares elaboren su historia de lectura que la clase dominadora no reconoce (Orlandi,2012, p. 124).

Con eso, pensar en un trabajo con las lenguas extranjeras desde la perspectiva del AD, específicamente el español, se vuelve interesante, principalmente en la búsqueda por una educación que ponga énfasis en la construcción de formas de leer que regalen a los sujetos la condición de autores de la práctica lectora, desde una perspectiva de comprensión de los discursos y construcción de conocimientos sobre las lenguas-culturas. Como también, desde la perspectiva de lectura polisémica, para que esta sea más presente en las escuelas, de modo a promover a los alumnos oportunidades de construir nuevos conocimientos y de leer los múltiples sentidos en los discursos, sea textual, mediático o audiovisual.

2.2 La lengua en la escuela desde la perspectiva de la Interculturalidad Crítica

En este trabajo, consideramos que la forma como el AD entiende la práctica de la lectura nos permite acercar dicha perspectiva a la de la Interculturalidad Crítica en concomitancia con los abordajes Decoloniales, permitiéndonos apuntar hacia una perspectiva de desarrollo de una educación en lenguas en Brasil.

Catherine Walsh (2010, p. 12) señala, cuando define la Interculturalidad Crítica (IC), que ella “es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización”. Para la autora, la importancia de pensar la educación desde la IC en la actualidad reside en el hecho de que el contexto social actual sigue siendo el de una sociedad que vive bajo un patrón de poder colonial capitalista que está firmemente arraigado desde el proceso de colonización.

Trabajar desde la perspectiva de la IC, entonces, es considerar los efectos de la colonialidad⁵, que se efectiva en las relaciones y formas laborales, epistemológicas y de poder (Maldonado-Torres,2007, p. 131). Con eso, este proyecto es un intento de pensar sobre formas de construcción de prácticas de lectura, en el campo de la educación en lenguas, que pueda contribuir a la construcción de prácticas decoloniales. Pues, como señala Oliveira (2016), decolonizar en la educación es construir otras pedagogías más allá de la hegemónica (Oliveira,2016,p. 39).

Nos alineamos, en este trabajo, a investigadores que proponen pensar en un trabajo Intercultural y Decolonial con la lengua española, lo que significa, entre otras cuestiones, valorar la historia Latinoamericana y Caribeña, abriendo espacio para que las voces de los sujetos no sean más silenciadas. Se entiende que rasgos de lo que llamamos colonialismo moderno se puede materializar en la enseñanza de lengua española cuando, por ejemplo, no se promueven espacios de saberes sobre y para los pueblos afrolatinos y caribeños.

En las palabras de Oliveira (2016), la existencia de prácticas bajo las perspectivas intercultural y decolonial en Brasil se configura a partir de lo que fue y todavía sigue siendo producido científicamente acerca de la educación, género, raza y diversidad cultural que va más allá de las ideas eurocéntricas (Oliveira, 2016, p. 39).

Vale subrayar la discusión sobre la educación intercultural bilingüe, que emergió como política nacional de plurilingüismo en México y que, según Walsh (2009, p. 06), hizo el término intercultural figurar como político-reivindicativo por estar partiendo

⁵ La colonialidad se refiere a un patrón de poder que se fundamentó como resultado del colonialismo moderno. Más allá de una relación formal de poder entre grupos, se refiere a cómo el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones entre las personas se articulan a partir del mercado capitalista y de la idea de raza. (Maldonado-Torres,2007, p. 131). Y se estableció bajo un patrón de poder europeo.

desde una lucha, confrontando “el patrón del poder, la exclusión, subalternización y la exterminación de identidades, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir, y por eso, busca la inclusión” (Walsh 2009, p. 06).

Tal reivindicación influyó en los países latinoamericanos, pero, para la autora, las reformas de los años 90 poseían una base neoliberal, pues, buscaban adecuar la educación a las exigencias de la modernización en vez de interculturalizar, pues, partían de una idea de interculturalidad sobre convivencia y respeto sin pensamiento de cambios. Lo que resulta en,

Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo el pretexto de la “interculturalidad”, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización (Granda, 2004). En la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica. En el aula, la aplicación es marginal al máximo. (Walsh, 2009, p. 08)

Lo que propone la Interculturalidad Crítica a partir de la perspectiva decolonial, como proyecto pedagógico, es cuestionar las estructuras colonialistas que se impusieron en la sociedad a fin de contribuir en la construcción de novos modos de saber, ser, poder, pensar, enseñar, aprender y vivir que viabilice y dé condiciones a aquellos que todavía son invisibilizados (Walsh, 2009, p. 15).

Este proyecto pedagógico permite pensar la lengua como lugar de movimiento, identidad y posibilidad, una vez que a partir del cuestionamiento, se busca reivindicar los espacios culturales, con el objetivo de crear nuevos saberes. Cuando se ubica en este lugar, el sujeto pasa por procesos identificatorios en la construcción de su subjetividad, con eso, al expresarse sobre quién es y lo que sabe el individuo parte de la lengua, pues es esta que comporta la identidad (Nascimento; De Nardi, 2021, p. 447).

Para tanto, al comportar la identidad la lengua nos permite trabajar cultura, lenguaje, historia de modo crítico, intentando acceder a lugares diferentes y simbólicos en la construcción de nuevos modos de pensar y consecuentemente accionar.

3. PRÁCTICAS POSIBLES

3.1 Una lectura de los documentales: El Candombe afrouruguayo

Este apartado es dedicado a la construcción del archivo de lectura de materiales que servirán como base para prácticas posibles con y sobre la lengua española. Mediante el Análisis del Discurso y la Interculturalidad Crítica, se busca realizar diálogos entre tales perspectivas que acerque las prácticas a un punto de vista discursivos, crítico y decolonial.

Antes de todo, es importante mencionar que la perspectiva del Análisis de Discurso amplía la noción de archivo, este que es pensado generalmente como un lugar para se guardar informaciones, documentos etc, es visto a la luz discursiva ubicado entre la materialidad de la lengua y de la historia (Pêcheux, 2010 apud Garcia, 2023, p. 30). Según Garcia (2023, p. 30) la noción de archivo en el AD permite unir objetos discursivos de diferentes materialidades discursivas y su funcionamiento discursivo establece relación con la noción de memoria.

Todavía sobre el archivo, Freda Indursky (2019 apud Garcia, 2023, p. 32) amplía la noción presentado la idea de archivo pedagógico, para trabajar la presencia del archivo en el aula, una vez que todos los recursos, materiales didácticos utilizados por el profesor forman un archivo. Indursky considera, conforme citado por Garcia (2023, p. 32) la producción del archivo pedagógico como representación del interdiscurso y de la memoria discursiva. A partir de eso, el archivo pedagógico es incompleto, está siempre abierto para recibir nuevos documentos, tornándose un conjunto de variados recursos sobre algún tema pero que vienen desde lugares diferentes, con puntos de vista diversos, lo que posibilita al alumnado encuentros con muchas significaciones.

El archivo pedagógico construido y trabajado bajo tales percepciones puede contribuir para prácticas de lectura, y también escritura, más significativas en el ambiente escolar. Como afirma Garcia,

Recorrer aos arquivos pedagógicos será uma forma de mostrar aos estudantes que os textos não se iniciam neles mesmos, mas retomam outros textos, concordam, discordam e ressoam. Isso dará ao aluno a possibilidade de perceber que pode apropriar-se da escrita, dando a ela características, de acordo com suas condições sociais, históricas e ideológicas. (Garcia, 2023, p. 33)

A partir de lo discutido anteriormente, nos dedicaremos al tema del archivo para las posibles prácticas con el español a partir de documentales. Para la construcción del archivo fueron seleccionadas algunas producciones latinoamericanas que son compuestas por rasgos culturales vinculados a una conciencia intercultural y crítica.

Con enfoque en la región del Río de la Plata, fueron elegidos documentales que tratan sobre el Candombe, que revisita la historia y cultura de los pueblos africanos traídos para América Latina en el período de colonización. Y sobre el Candombe, señala Cabral:

El candombe es una música y performance creada por los africanos esclavizados y sus descendientes en el Río de la Plata (Uruguay y Argentina) durante el periodo colonial que, a través del tiempo, logra convertirse en el objeto cultural más popular y representativo de todo el pueblo uruguayo. El candombe está íntimamente ligado a la historia del negro en el Uruguay, es el telón de fondo de la intra-historia afrouruguaya. (CABRAL, 2020, p. 538)

Enlazado a la historia de Uruguay, el candombe significa y simboliza mucho de los suyos. A través de su ritmo, se recuperan sentidos y discursos antes silenciados que ahora cantan y tocan los afrouruguayos. Es un llamado a la ancestralidad. Se llama candombe a la música y la danza guiada por el sonido de tres tambores básicos (chico, piano y repique), creados en Montevideo por los africanos llegados al Río de la Plata durante el siglo XVIII (Cabral, 2020, p. 539). El candombe es una expresión artística que a través de sus tambores trae una espiritualidad africana con la naturaleza y sus raíces.

Con la llegada del siglo XIX y con el fin de las colonias españolas en América, las familias negras empiezan a adentrarse en los conventillos, donde se quedaba gente de diversas culturas y lenguas. Las formas de producir cultura se volvieron particulares de cada conventillo y a partir de ahí empieza cada barrio a tener su toque de candombe, por eso, hay los nombres de acuerdo con cada barrio, tales como toque del barrio Sur, originado en el conventillo Medio Mundo, en la calle 40.

Un dato importante es que durante el carnaval el fervor por el candombe es más fuerte, pues hay encuentros o festejos nombrados de “las llamadas” en que las diferentes comparsas, que son grupos, se unen para festejar su cultura ancestral. Hay ropa específica y danzas, un gran encuentro. Semejante a la cultura brasileña en Pernambuco en que en La Noche de los Tambores silenciosos, naciones de maracatús del estado se reúnen y a la media noche silencian sus toques en memoria a sus ancestrales y en contra del proceso de esclavitud lo cual fueron submetidos pero también por el de colonialidad moderna que son submetidos actualmente.

Por el candombe es posible acceder a espacios otros, a discursos otros, en un proceso parafrástico (Orlandi, 2015, p.34) en que al decir algo por medio de los toques o silenciamientos, siempre existirá la memoria de los otros, quienes vinieron antes, es resistencia en representación de un colectivo. A partir de eso, con el objetivo de crear

prácticas bajo la Interculturalidad Crítica y la perspectiva discursiva, fue elegido el documental “Entremedios - Orígenes del candombe” realizado por el Canal 5 Uruguay del Youtube, donde está disponible a todos, como base principal de la propuesta. Basado en él, será construido un programa de curso de 40 horas, que orienta un camino de trabajo de lectura-comprensión con otros materiales acerca de la temática histórica, social, cultural en latinoamérica que contextualiza la práctica principal con el documental anteriormente citado.

Con los documentales es posible crear prácticas educativas interculturales que fomenten la criticidad, pues son objetos socio-históricos en que discursos se materializan. En otras palabras, los documentales vistos a partir de su discursividad, se tornan así dispositivos de interpretación y permiten que se trabaje la historicidad que los compone y como ellos en su materialidad produce sentidos. Como objetos socio-históricos poseen relación con otros discursos, con sus condiciones de producción y su exterioridad, el interdiscurso. Por medio de la idea de interdiscurso, se puede trabajar con la memoria y acceder a otros discursos rescatados por los documentales.

Orlandi (2015, p. 29) señala que el interdiscurso figura como lo que fue hablado antes, es la memoria discursiva que proporciona y posibilita todo discurso, en sus palabras “o já-dito que está na base do dizível”. A partir de eso, pensamos que la resistencia presente en el documental retrata un respecto a los orígenes mientras hace una denuncia a todo lo que el pueblo africano ha sufrido desde siempre. Con esos aspectos pensados a partir de la perspectiva de memoria discursiva, interdiscurso, se puede realizar un trabajo de comprensión de lo que presenta el documental en cuanto materialidad discursiva y su funcionamiento. Y con eso promover prácticas que busquen la producción de saberes que tengan en cuenta la presencia histórica e ideológica en los discursos que la sociedad produce actualmente con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico del alumnado.

3.2 La unidad curricular: Los documentales latinoamericanos y la cultura en la escuela

Elegimos, en esta investigación, pensar la lectura desde la perspectiva del AD considerando que un trabajo discursivo moviliza un discurso que por su naturaleza ya es heterogéneo, que se vincula a una repetibilidad no solo relacionada a algo dicho antes o en el presente o pasado (Indursky, 2001, p.28). Rescatar tal perspectiva para las clases

de español puede contribuir para desarrollar clases en que los estudiantes puedan ponerse en la posición de productores de la lectura, de sujetos que, a partir de las materialidades que son ofrecidas para la lectura, avancen en la construcción de la comprensión de los discursos, pues, los cuestionamientos que promueve el Análisis del Discurso dialogan con la propuesta pedagógica de la Interculturalidad Crítica, con eso, ambos en conformidad posibilitan la construcción de la criticidad una vez que ofrecen a partir de la comprensión y la reflexión crítica, oportunidades de producir otras interpretaciones y cuestionamientos, otros sentidos.

Desde otra perspectiva de los estudios discursivos, Cassany y Castellà (2010, p. 354) señalan que leer y escribir no solo son procesos cognitivos y de decodificación, sino también, tareas sociales, prácticas culturales vinculadas históricamente a una comunidad de hablantes (Cassany y Castellà, 2010, p. 354). Tales ideas se vinculan a la de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, la cual afirma que el acceso a la educación y a la literacidad puede ser una herramienta para la liberación y el empoderamiento de los sujetos. Tal perspectiva se fija en la preparación de profesores y estudiantes a desarrollar una comprensión crítica y consciente de su relación con el mundo (Vicentini, Verástegui, 2015, p. 38).

Leer de varias formas, analizar y reflexionar acerca de los significados que un discurso puede tener y trabajar la lengua a partir de esta perspectiva posibilita caminos hacia la construcción de nuevos saberes, pues “la lectura es una cuestión lingüística, pedagógica y social al mismo tiempo” (Orlandi, 2012, p. 45). Conforme Orlandi (2012, p.134-135) quien lee también produce sentidos, tal afirmación confirma la posición del alumno como sujeto del proceso de producción de sentidos desde un lugar social. La autora presenta tres niveles de lectura: el inteligible, el interpretativo y el comprensivo.

El primero trata de decodificar el texto, el segundo se trata de la capacidad de interpretar lo expuesto con base en el contexto lingüístico y el tercero, es atribuir sentidos a partir de las condiciones de producción y los efectos de sentido del discurso. Esta investigación tiene interés en el tercer nivel de lectura, en que se pueda trabajar con y sobre la lengua española a partir de los documentales realizando prácticas de lectura-comprensión de forma crítica, intercultural y significativa.

Para tanto, esta investigación es un intento de presentar a los docentes de lengua española posibilidades de cómo utilizar los documentales en clase de modo a realizar un trabajo que conduzca una práctica de lectura polisémica, para que junto a los docentes los estudiantes puedan leer los diversos sentidos presentes en los documentales en

cuanto un recurso imagético y también materialidad discursiva. Como un objeto simbólico, un documental trae muchos sentidos a través de su tema y su contexto, lo que posibilita un trabajo con la historia, cultura y las materialidades que lo componen.

Con respecto a la construcción de prácticas con la lengua española con base en el Currículo de Pernambuco (2021), la Unidad Curricular optativa elegida fue Español en escena (40h), presente en el camino Identidades y expresividades y también en el Lenguas y Culturas del mundo (Currículo, 2021, p. 335- 355). En ambas, los ejes estructurantes son Procesos creativos y Mediación e Intervención Sociocultural.

El primero se enfoca en ampliar la capacidad del estudiante hacia la idealización y realización de proyectos creativos con base en soluciones innovadoras para los problemas de la sociedad. Y el segundo, a la mediación e intervención por medio de proyectos que contribuyan con la sociedad y el medio ambiente. (Currículo, 2021, p. 65). A continuación estarán las habilidades que se apuntan como deseables de construirse a partir cada uno de los ejes estructurantes y la ementa de la unidad curricular:

1. Procesos creativos: (EMIFLGG04PE) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica acerca de diferentes práticas artísticas, ampliando o repertório sobre o funcionamento e os recursos da língua e da (s) linguagem (ns) na (re)leitura das referidas produções.
2. Mediación e Intervención Sociocultural: (EMIFLGG08PE) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e práticas culturais em língua espanhola e recursos de linguagem para propor ações individuais e/ ou coletivas de mediação e intervenção.
3. Ementa: Promoção da leitura e/ou releitura de textos provenientes de diferentes países de língua espanhola. Reconhecimento das marcas linguísticas. Compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos elementos constitutivos e organizacionais do texto. Identificação dos aspectos sócio-histórico-culturais e suas relações com as diferentes formas de expressões (filmes, documentários, curtas-metragens, peças teatrais, entre outras) Ampliação do repertório linguístico. (Currículo, 2021, p. 335)

Para la construcción de prácticas en esta investigación, se enfocará en los objetivos con vistas a la promoción de la lectura; la comprensión de los efectos de sentidos de las materialidades discursivas, en este caso, los documentales; y la identificación de los aspectos socio-históricos-culturales de las formas de expresión. El eje de procesos creativos se encaja mejor, pues destaca que la habilidad a ser desarrollada es de reconocer procesos a través de vivencias y reflexión crítica acerca de prácticas artísticas, de modo a ampliar el conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua y sus recursos en las relecturas de tales producciones.

De modo a contemplar lo que se pide en la ementa de la unidad, con relación a la promoción de la lectura y comprensión de los efectos de sentido producidas por los textos; identificar los aspectos sócio-histórico-culturais y sus relaciones con las diferentes formas de expresiones y construir un archivo de lectura con materiales para profesores de español, se propone un programa de curso, de 40 horas, en conformidad con lo establecido en el CP, que se fundamenta en la perspectiva Intercultural Crítica y del Análisis del Discurso. El recurso didáctico principal que elegimos es el documental “Entremedios - Orígenes del candombe”, pero para llegar a él es indispensable contextualizar a los estudiantes acerca de lo que será trabajado. El programa se organiza en unidades y se constituye de una selección de materiales que sirven como andamiaje para trabajar la temática elegida.

3.2.1 El programa de curso: trazando caminos de prácticas

El programa de curso construido a partir de la unidad curricular Español en escena del CP fue pensado para ser un archivo de lectura con materiales para clases de español como lengua extranjera, con vistas a ofrecer para profesores de español posibilidades para desarrollar un trabajo con la lengua española como forma de contribuir con el desarrollo de la formación lectora de los estudiantes mediante la perspectiva de lectura-comprensión del Análisis del Discurso junto a la Interculturalidad Crítica.

Para realizar tal propuesta, fue utilizado como base teórica-metodológica la perspectiva de la Interculturalidad Crítica y Decolonial de Walsh (2009); la de Lectura-comprensión de Eni Orlandi (2012); la de heterogeneidad del discurso y su influencia en la lectura bajo las ideas de Indursky (2001); la contribución de Cabral (2020) sobre el candombe y la ley 11.645/08 nombrada “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”, que tiene por objetivo presentar y promover espacios para la enseñanza de la historia afrobrasileña e indígena en la enseñanza básica, exponiendo la historia, luchas y culturas de estos pueblos (Brasil,2008) y que está presente en el CP como tema transversal e integrado (Currículo, 2021, p. 34).

El programa de curso titulado *El candombe afrouruguayo y los diálogos interculturales con Brasil* tiene 40 horas, divididas en 4 unidades de 10 horas, con 5 subtópicos cada. Su objetivo general es trabajar la cultura afrolatina a partir del

Candombe afrouruguayo y sus significados, proponiendo un diálogo con la cultura pernambucana. Entre sus objetivos específicos está desarrollar la criticidad de los estudiantes a través de lo que propone el trabajo de lectura-comprensión del Análisis del Discurso sobre los efectos de sentido en la cultura afrolatina, en especial con el Candombe. Pero, es importante decir que para cada unidad hay objetivos específicos de acuerdo con su tema y el profesor también puede trabajar con otros objetivos específicos a partir de sus materiales e ideas para la propuesta.

La primera unidad de trabajo del curso está nombrada "Viajando al pasado". El objetivo principal de la unidad es promover la comprensión de los estudiantes con relación a las condiciones de surgimiento del candombe en Uruguay. Para eso, entendimos que importa traer materiales que les permitan conocer algo de la historia de latinoamérica, más específicamente de los procesos de colonización, de la presencia indígena y africana en este continente y de los elementos socio-históricos que llevaron a la marginación de parte de la población del continente y definieron los rasgos de lo que se puede llamar identidad latinoamericana.

Se propone en esta unidad el trabajo a partir de recursos como la película Pachamama, película de animación que presenta aspectos históricos-culturales del continente, de las culturas indígenas y de la colonización. En conformidad con este recurso hay dos videos, uno sobre como es contada la historia de colonización titulado "El Descubrimiento de América | Vídeos Educativos para niños" y otro sobre la verdadera historia de la conquista que no está contada en los libros, llamado "La verdadera cara de la conquista española en América", ambos de YouTube y que pueden ser utilizados para comparación de cómo cambian los discursos a partir del lugar de lo cual son producidos.

Vinculado a tales materiales, un video intitulado "Qué se aprende en España sobre colonización", que presenta lo que piensan los españoles sobre el proceso y fomenta una discusión sobre las ideas decoloniales que cuestionan cómo la historia ocurrió. Tales recursos posibilitan un trabajo intercultural y discursivo, una vez que recuperan la memoria histórica de la invasión en latinoamérica, apuntando para la comprensión de las consecuencias de la colonización que se hacen sentir hasta hoy. Además, contribuye a un cuestionamiento sobre las ideas que todavía siguen presentes en validar la colonización como acto positivo, cuando no lo fue.

La segunda unidad "El pasado en el presente" se destina a reflexionar sobre la presencia afrolatina e indígena en América Latina, específicamente sobre el tratamiento

que reciben y la importancia del respeto y oportunidades. Como forma de desarrollar esta práctica, fueron elegidas canciones, pinturas y videos sobre el español en el continente africano y la herencia de este continente en América Latina. Entre estos recursos audiovisuales, la entrevista “Afrodescendientes en América Latina y el Caribe” se destaca por su aspecto intercultural crítico de cuestionamiento que realiza sobre la exclusión y el patrón del poder colonialista impuesto contra la población afrolatina. Con eso, también se puede realizar una lectura discursiva sobre los discursos de las invitadas, observando desde el lugar de dónde producen sus discursos y los efectos de los mismos en la sociedad actual.

La unidad tres, cuyo título es “Evidenciando las mujeres afrolatinas” es un intento de reflexionar sobre las mujeres afrolatinas que marcaron la historia de latinoamérica, discutiendo su presencia e influencia en el desarrollo de la sociedad, a fin de proponer alternativas para la promoción del respeto y libertad para ser quienes son. Por lo tanto, fueron elegidos videos⁶ sobre el Día de la Mujer afrolatina y Caribeña y el libro A poeta X de Elizabeth Acevedo, escritora norteamericana con ascendencia dominicana. El libro hecho en versos presenta un discurso en forma de poesía que conduce al lector por entre las creencias y descubrimientos de una protagonista afrolatina. Los discursos presentes en el libro recuerdan una memoria colectiva y llevan al lector una comprensión del tratamiento que las mujeres afrolatinas reciben desde siempre. Con eso, se puede realizar una reflexión sobre los sentidos presentes en los versos que dialogan con lo que propone la unidad, con vistas a desarrollar una visión crítica.

Por último, en la cuarta unidad, intitulada “Presencia negra en la región Rioplatense a partir del Candombe”, se busca realizar un trabajo reflexivo sobre la presencia afrolatina en América Latina específicamente en la región rioplatense hasta llegar al candombe afrouruuguayo para conocer sus simbologías y significados, y realizar diálogos interculturales con la cultura carnavalesca pernambucana con el objetivo mayor de discutir la importancia del respeto y la memoria para la construcción de una sociedad mejor. Para esta unidad, fueron elegidos recursos como textos de periódicos digitales, videos y documentales.

Entre los documentales, el “Entremedios - orígenes del Candombe” es el principal a conducir la práctica en la unidad. Se busca a través de él realizar una lectura-comprensión de los aspectos simbólicos de la historia latinoamericana, de los

⁶ Presentes en la unidad 4 del APÉNDICE A.

afrolatinos y de la cultura que resiste en la actualidad a partir de esta manifestación rítmica que es el Candombe. El documental presenta aspectos significativos al recuperar la memoria de una colectividad africana, además, dialoga con la cultura pernambucana al cuestionar sus espacios en el mundo una vez que luchan por respeto y oportunidades.

Para ejemplificar cómo realizar la práctica mencionada anteriormente, se desarrollará una propuesta didáctica a partir de la unidad cuatro del programa de curso con la finalidad de proponer formas posibles de trabajar la lengua española a partir de los documentales con vista a promover una lectura-comprensión discursiva e intercultural que contribuya con el desarrollo de la criticidad de los estudiantes.

La propuesta, pensada para 4 clases⁷, se intitula “Presencia negra en la Región Rioplatense a partir del Candombe: memoria, resistencias y diálogos con Brasil” tiene como objetivo reflexionar sobre la presencia negra en latinoamérica, sobre todo en la región Rioplatense, en Uruguay. Como también, conocer al Candombe Afrouruguayo y sus simbologías y significados; realizar diálogos interculturales con la cultura pernambucana, específicamente el carnaval; y discutir sobre la importancia del respeto, la cultura y la memoria para la construcción de una sociedad mejor. Y se destina a la enseñanza secundaria de la escuela pública.

Para empezar, es interesante presentar el tema de la unidad y de la clase. Después, como un calentamiento a modo de charla inicial en que discutan sobre el Río de la Plata a partir de los conocimientos de los alumnos sugerimos el video “Río de la Plata - El inmenso Río que divide a Uruguay y Argentina” en que el profesor pueda discutir los países que componen tal región. Preguntas como ¿Qué saben sobre el llamado Río de la Plata? ¿Dónde piensan que se ubica el río de plata? ¿Qué conocen sobre Argentina y Uruguay? pueden orientar este primer contacto y momento de clase, seguido del video.

A continuación, a través de imágenes⁸, sería interesante pensar en los conocimientos de los estudiantes sobre los países, es decir, lo que saben por lo que el mundo presenta. La actividad puede ser realizada en grupos, el profesor presentará en las diapositivas imágenes diversas de cosas de ambos países y también impresas para los alumnos. Cada grupo apuntará, creando un cuadro en una hoja para organizar las

⁷ Importante mencionar que el docente es libre para desarrollar las propuestas de acuerdo con su realidad de trabajo, pudiendo realizar las actividades en más clases.

⁸ Imágenes presentes en los APÉNDICES C y D.

imágenes impresas, cuáles representan a los países Uruguay y Argentina y el porqué. Luego, el profesor puede presentar una nueva diapositiva con imágenes que son de cada país y todos discutirán los resultados en que se pueda ver cuales no fueron elegidas, sobre lo que se excluyó y lo que se evidencia en tales culturas. Realizar tales gestos de interpretación y reflexión contribuye a traer sentidos otros a lo que ya está establecido, es decir, los estereotipos hacia las culturas de estos países.

En otro momento, el video “La disputa entre dos gigantes de Sudamérica que dio lugar a Uruguay (y qué papel jugó Reino Unido)” del periodico BBC News Mundo disponible en YouTube, habla sobre la disputa que generó el nombre de Uruguay y trae algunos aspectos históricos que pueden contribuir para el trabajo con la memoria que se vincula con el presente. Preguntas como ¿Ya conocían un poco sobre la formación de Uruguay, y de cómo se dió su nombre? ¿Cuáles consecuencias puede generar tal disputa para un país? pueden ayudar al profesor a la hora de discutir el video y orientar el trabajo reflexivo de los alumnos. A partir de tal discusión, dejar que los alumnos busquen, investiguen en internet⁹ sobre la historia del país, como actividad a realizarse en sus casas por ejemplo, puede contribuir para la construcción del conocimiento sobre el tema. Además, el docente puede proponer que ellos compartan los resultados para así posibilitar una interacción importante al momento de reflexionar.

Las actividades anteriores tienen por objetivo preparar al alumnado para la discusión de lo que se considera la cuestión central de la unidad: la presencia negra en la región rioplatense. Inicialmente, se puede permitir que los alumnos presenten sus consideraciones sobre los aspectos que les parecieron más relevantes sobre Uruguay, a partir de la investigación que les fue propuesta anteriormente. Se puede preguntar ¿Qué encontraron sobre el país? ¿Qué aspectos de la historia les llamó más la atención? ¿Hay algo que no les pareció muy positivo? ¿Cuáles son las imágenes que miraron de primero cuando buscaron sobre el país en internet? ¿Qué fue posible ver sobre las culturas, se habla de diversidad? Con eso, podrán expresarse más.

Trabajar de forma colectiva es un camino interesante una vez que mediados por el docente, todos estarán realizando una actividad en que pueden atender al que el otro lee. Con eso, tener en clases materiales como noticias de periódicos ayudan a desarrollar la temática y las discusiones. Como sugerencia fueron seleccionadas dos materias de

⁹ En la secuencia didáctica presente en el anexo B, hay sitios web en que los profesores pueden sugerir a los alumnos para realizar sus búsquedas sobre Uruguay.

periódicos¹⁰ digitales intituladas “Negros no Uruguai, marginalizados no país da inclusão” y “Somos afrodescendientes: la campaña que busca que más uruguayos se ‘indentifiquen’ negros”. A cada lectura es interesante hacer pausas y discutir los puntos que llamen la atención, a través de preguntas como ¿Qué nos dicen los títulos de las noticias? ¿Qué puntos principales se destacan en los textos? ¿Tal realidad es lejana a lo que se tiene en Brasil? ¿Cuáles son los significados que tales noticias traen para nosotros? ¿Qué señalan estas noticias con relación al funcionamiento de la sociedad?

Con estas materialidades textuales, el profesor puede trabajar un contenido lingüístico gramatical como el uso del verbo ser, en la segunda materia periodística, y la pronunciación¹¹ de las letras Y y LL en Uruguay con el video “Uruguay - #SomosAfro” lo cual sugerimos presentar una vez que está vinculado a la campaña citada en esta noticia. Pues, así los alumnos tendrán ejemplos del uso del verbo ser, como también el acento del país. Y el profesor podrá desarrollar contenidos gramaticales a partir de una perspectiva discursiva e intercultural.

Discutir aspectos sociales a partir de los conocimientos enciclopédicos de los alumnos, considerando lo que piensan y presentan contribuye para desarrollar diversas discusiones. Por eso, a partir de sus respuestas y comprensión del texto, el profesor puede desarrollar el contenido, como forma de practicar y dar voz al alumnado, retirando palabras y frases como “los de ayer”, “afrodescendientes”, “presente”, “futuro”, “construcción”, “movimiento” e “identidad” del video de la campaña anterior, para que los estudiantes en grupos puedan reflexionar sobre los sentidos que emergen en tales fragmentos a partir de lo que discutieron anteriormente sobre la presencia negra en Uruguay, y presentar a los demás. Para quedar más atractivo, el alumnado puede realizar la reflexión haciendo dibujos, collages, frases y fragmentos del video. Con eso, los alumnos podrán buscar sentidos otros en las discursividades recortadas del audiovisual, que a partir de su condición de producción dice mucho, visto que ha sido una producción con objetivo de concienciar y llamar a la población afrouruguaya a censarse.

Trazar el camino de introducción sobre la región rioplatense, el país Uruguay y la presencia negra en él es necesario para llegar a la discusión con el documental Entremedios - El origen del Candombe. Para introducir al alumnado al tema, es

¹⁰ Enlaces de las materias periodísticas en el anexo B de la propuesta didáctica.

¹¹ Otro video interesante es el ¿Por qué argentinos y uruguayos pronuncian la LL distinto a los demás hispanohablantes? Disponible en el anexo B.

importante presentar algo sobre el Candombe. Como sugerencia elegimos el video “¿Qué es el Candombe?” del canal de YouTube IxD Bahía Blanca, que el profesor puede proponer que vean en sus casas como pre-lectura. Luego en un otro momento juntos, el docente va a escuchar a los alumnos acerca sus sentimientos y percepciones, ¿Ya conocían el candombe? ¿Qué les pareció el video? ¿Qué memorias fueron recuperadas de ustedes mientras veían el video, algo de nuestra cultura? ¿Imaginaban que en Uruguay había algo tan fuerte y simbólico?, son preguntas que pueden ayudar en el momento. Después de preparar un ambiente sobre el candombe, se podrá ver el documental juntos a los alumnos y eso posibilitará una discusión en que los estudiantes a partir de lo que ya saben y interpretaron, añadirán nuevos sentidos por medio de sus lecturas, pues, quien lee, también produce sentidos (Orlandi, 2012, p. 134). Para eso, el docente puede dividir el trabajo con el documental en algunas partes y trabajar la lectura-comprensión con ellas como proponemos a continuación.

Al principio, el docente puede trabajar con la canción cantada al inicio del video por la compositora e intérprete Isabel Chabela Ramírez, relacionando la canción y las noticias periodísticas, sobre ventas de africanos esclavizados, que aparecen en este primer momento, para realizar un cuestionamiento sobre qué pide la canción y qué tratan las noticias. En un segundo momento, se puede trabajar el fragmento “ie, ie, ie... Luanda, Luanda ie” y reflexionar sobre lo que dice la compositora sobre este canto que le lleva hacia sus antepasados. Vinculado a ese punto, el docente puede profundizar más sobre cuando la cantante habla de un continente donde estaba toda la felicidad perdida, y proponer el cuestionamiento al alumnado de cómo se puede entender eso a partir de los conocimientos construidos hasta el momento.

Otra parte a ser trabajada es lo que la historiadora señala como el título que la corona española dio a Uruguay como “único puerto de introducción de esclavos para la parte Sur del continente”, e intentar pensar este dato histórico en relación con sus investigaciones sobre la historia del Uruguay presente en internet ¿hay diferencias en la historia contada? ¿hay cosas que no se explicitan? son cuestionamientos que pueden fomentar la discusión. Después, se puede trabajar con los nombres de los orixás, en que la compositora define en el video. El docente puede proponer una tarea de escucha en que los alumnos tendrán que intentar escuchar y registrar como tales orixás son definidos.

Otro aspecto importante en que el profesor puede desarrollar un trabajo sobre las salas de las naciones y después los conventillos. Además de discutir sobre cómo eran a

partir de la descripción del video, puede pedir a los estudiantes que investiguen qué serían los conventillos en Brasil, dónde existieron y cuáles eran sus características. Sugerimos también que se piense en lo que se dice sobre el candombe hacer que los afro-uruguayos se comuniquen con otra parte, ¿qué parte sería esa? ¿Qué significados tiene este discurso? ¿Qué memoria revisitan?, el docente puede cuestionar a los estudiantes y realizar este trabajo de reflexión sobre la historia y la memoria, una vez que en el video los afrodescendientes señalan que recuerdan y llaman a sus ancestros a partir de los toques del candombe.

Hay posibilidad de realizar una actividad sobre la organización del documental, cómo se mezclan los testimonios de las personas e imágenes, y la voz de expertos, como de la historiadora. Y cuestionar qué sentidos se pueden observar desde el lugar de donde están hablando, además cuál la importancia de estas nuevas lecturas sobre la historia y sobre el candombe. Vale subrayar que el docente está libre para accionar de la manera que le parece mejor, puede repasar el documental más de una vez, como también, reducir su velocidad y/o utilizar los subtítulos, que muchas veces son generados con equivocaciones y es algo importante a poner atención.

Trabajar con las simbologías propone caminos de interpretación-comprensión en que los sujetos pueden leer teniendo en cuenta el contexto de los discursos y los efectos de sentidos emergidos de estos. Por eso, sería interesante trabajar con recurso de imágenes y palabras presentes en el documental para que puedan relacionar tales materialidades a partir de los sentidos que expresan, realizando un gesto de reflexión crítica. Para tanto, el profesor puede dividir el alumnado en grupos y pedirles que unan frases o palabras vistas en el documental como “conventillo, resistencia, calle, colectividad, sonido, música, llamadas, encuentro, fuerza” a imágenes como tambor, los grupos de candombe de Uruguay, los desfiles/llamadas, los conventillos, vistas en el documental para que comenten los sentidos presentes en estos elementos a partir de lo que fue expuesto en el video.

Para realizar un diálogo intercultural con Brasil, la propuesta parte del simbolismo presente en el Carnaval, que acerca el Candombe afro-uruguayo a Pernambuco. Para tanto, es interesante partir de lo que piensan los alumnos con relación al Carnaval. A partir de la pregunta ¿Qué palabras simbolizan el carnaval para ustedes?

el grupo con sus respuestas construirá una nube¹² de palabras en el sitio web “Mentimeter.com” y después, pueden discutir sobre las elecciones y justificarlas. Para avanzar en el tema, se puede utilizar algunos videos, como sugestión fueron elegidos “Uruguayos y carnaval: El tambor y el candombe- Canal Encuentro” y “Noite dos Tambores Silenciosos de Olinda reverencia a cultura de matriz africana” ambos disponibles en el YouTube, que sirven como recursos para comparar los aspectos culturales de los carnavales. Para tanto, el docente puede proponer que el alumnado se organice en grupos y cada uno discutirá sobre los videos y tendrán que señalar similitudes y diferencias entre las fiestas. Para una lectura-interpretación colectiva las siguientes preguntas pueden orientar el trabajo: ¿Qué relaciones es posible establecer entre las fiestas? ¿Qué memoria recuerda los aspectos culturales presentados en las fiestas? ¿Qué manifiestan y que piden a partir de sus fiestas?.

Además, otra parte que puede ser desarrollada es sobre los sentimientos, el vocabulario de los sentimientos en español, y que siempre aparecen en estos videos a partir de los discursos de los candomberos que dicen sentir diversas sensaciones al momento de salir en el carnaval o tocar su tambor, ¿Qué sensaciones sienten ellos al conocer más sobre la cultura afrouruguaya? ¿Qué sensaciones sientes al encontrar similitudes entre estos dos carnavales? o ¿Qué cosas pueden sentir una vez que pudieron tener acceso a discursos otros sobre una historia que es invisibilizada en los medios de comunicación? Estos son algunos cuestionamientos que pueden contribuir.

Como forma de presentar más recursos que contribuyan con las reflexiones de los alumnos, sugerimos la lectura sobre el Maracatu-Nação em Pernambuco intitulada “Breve história do Maracatu-Nação” del sitio web maracatu.org.br, con la cual el docente puede realizar una lectura guiada y realizar preguntas como ¿Conocen algún maracatu de Recife etc? ¿Ya pudieron ver una presentación de ellos? ¿Cómo definirían el maracatu a partir de lo que dice el texto y las reflexiones traídas por los videos? Pues, este material textual puede ayudar a los estudiantes en sus aprendizajes sobre las fiestas carnavalescas que están trabajando.

Como actividad final, una vez reflexionado sobre 1)el candombe, 2)la presencia negra en Uruguay, 3) los diálogos entre Uruguay y Brasil y 4)los significados y sentidos en el Carnaval de ambos países a partir de los afrodescendientes, los alumnos pueden

¹² En el mentimeter el docente creará un espacio para realizar la actividad, y el sitio web generará un código para que los alumnos a partir de sus teléfonos accedan y puedan escribir las palabras que automáticamente aparecerán en la nube que es interesante ser proyectada en una dispositiva.

realizar una lectura-comprensión individual sobre los significados culturales que reconocen en el Candombe y en la Noche de los Tambores, como también las reivindicaciones, las simbologías y la memoria que se hacen presentes en ambos grupos y fiestas afrodescendientes apuntando sus opiniones y aprendizajes personales, a partir de los conocimientos que construyeron juntos para dar nuevos sentidos a lo que fue mostrado. Recordando la presencia negra en Uruguay y en Brasil, y lo que fue discutido y trabajado en las clases.

Preguntas como ¿Qué recupera el Candombe en Uruguay? ¿Qué relación es posible establecer entre Uruguay y Brasil a partir del candombe? ¿Qué simboliza el carnaval como espacio de oportunidad a los afrodescendientes? ¿Qué reivindicaciones o cuestionamientos trae el Candombe y La Noche de los Tambores Silenciosos? ¿Cuál es la importancia de evidenciar la cultura afrouruguaya y afrobrasileña? pueden conducir a los estudiantes al momento de realizar sus lecturas, que pueden concretizarse a través de un cartel, u otros modos que quiera sugerir el docente, además de utilizar imágenes, frases, lo que les parezca mejor. Pues, todo tendrá sentido y contribuirá para este gesto de reflexión intercultural crítico y discursivo. Como propone Orlandi (2012, p. 135), cuando leemos estamos produciendo sentidos, y más allá, estamos participando del proceso sociohistórico de producción de los sentidos.

Por fin, se espera que la propuesta contribuya para la construcción de prácticas que desarrollen la criticidad de los sujetos, a través de los cuestionamientos propuestos por el Análisis del Discurso y la Interculturalidad Crítica. A fin de promover espacios que posibiliten nuevos modos de pensar y construir saberes sobre las culturas, la sociedad, la historia y la lengua española.

CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza de lenguas extranjeras compone el escenario brasileño hace muchos años, pero, tiene su historia marcada por acciones políticas ideológicas que involucran principios muchas veces excluyentes, como es el caso de la lengua española, optativa en la enseñanza secundaria por medio de la revocación de la Ley n° 11.161 de 05 de agosto de 2005, dando lugar a la Ley n° 13.415 de 16 de febrero de 2017 que alteró la LDB (1996) y consecuentemente la BNCC y los currículos estatales.

Las condiciones de producción de las leyes en Brasil simbolizan los enfrentamientos políticos entre grupos que marcaron el país. Conflictos estos que

acaban por involucrar en la educación, que pasa por cambios a partir de la idea de que todos tienen que seguir las reglas de un sistema político, en este caso capitalista y colonialista, que excluye y muchas veces imposibilita los alumnos-sujetos a desarrollar la reflexión y la criticidad para ser quienes desearan ser.

Una educación intercultural crítica, decolonial y discursiva se hace a partir de oportunidades en que sea posible desarrollar prácticas que objetiven dar voz a las culturas consideradas inferiores, a los pueblos subalternizados y todo lo que proporciona las lenguas otras a partir del lugar en que los estudiantes puedan cuestionar las estructuras sociales y reflexionar críticamente sobre cómo funcionan.

A partir de eso, la lengua española es una oportunidad para realizar este tipo de trabajo educativo, una vez que los pueblos hispanohablantes latinoamericanos son ejemplos de lucha y resistencia. Por eso, el proyecto pedagógico con vista a la transformación social de lo cual se caracteriza la Interculturalidad Crítica es base de esta investigación al lado del Análisis del Discurso Francés.

Proponer prácticas educativas bajo el AD es tener en cuenta los efectos de sentido alrededor de un discurso, sea imagen, texto, pintura, canción, silencio. Es proporcionar a los estudiantes oportunidades para realizar lecturas polisémicas que, a partir de la lectura de los sentidos otros de un discurso, generen una comprensión amplia y crítica de esos discursos y trabajan la historia, las culturas y lo que sea posible a través de la lengua, y sobre todo, desarrollar el pensamiento crítico de esos sujetos. Al lado de la Interculturalidad Crítica, funcionan como oportunidades pedagógicas que buscan a través del cuestionamiento reflexionar sobre los sentidos que siempre pueden ser otros.

Tales perspectivas también contribuyen para reflexionar sobre el currículo de Pernambuco, que se basa en la BNCC y en leyes importantes. Como la Ley 10.639/2003 y 11.645/2008 que objetiva la enseñanza de las Relaciones Étnico-raciales y Enseñanza de la História y Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, de la cual se espera que sea trabajada de modo articulado con los componentes curriculares (Currículo, 2021, p.34).

Elegir documentales de temas afroculturales para la creación del archivo de materiales para prácticas con unidades curriculares del CP, fue pensado a partir de la no presencia de una unidad que trabaja la influencia y potencia de la cultura africana en Latinoamérica. Delante de eso, el programa de curso pensado en este trabajo es una propuesta destinada a los profesores de lengua española como posibilidad para sus

clases. Que tienen que seguir el currículo y las ementas, pero que pueden trazar caminos de prácticas que miren un desarrollo crítico efectivo y posibilite clases más significativas tanto para ellos, docentes, cuanto para los alumnos.

Por lo tanto, es importante mencionar que a partir del desarrollo de la investigación fue posible percibir que para trabajar con los documentales fue necesario realizar otras lecturas de textos periodísticos, imágenes, películas, campañas, videos periodísticos y de otros tipos. Pues, todos son materiales que contribuyen para desarrollar un trabajo de comprensión desde diferentes perspectivas. Con eso, señalamos que lo construido ha sido un archivo de lectura, que se vincula a la idea de archivo pedagógico, como un espacio en que reúne documentos relacionados a una temática, pero que es siempre incompleto, abierto a nuevos materiales, nuevos sentidos. La amplificación del archivo para otros recursos didácticos ha sido algo interesante en el trabajo, pues demuestra que a partir de la lengua española se puede mezclar un trabajo con contenidos gramaticales e interculturales por medio de diferentes materialidades discursivas.

El *candombe* como manifestación artística, tema central elegido para el programa de curso y el ejemplo de práctica, tiene mucho a contribuir en las clases de español como lengua extranjera. Pues, a través de una mirada discursiva, de lectura-comprensión, crítica y decolonial, se puede aprender sobre identidad latinoamericana y afrolatina a partir del encuentro entre la historia de un continente y los rasgos de la actualidad, que todavía resiste. Para tanto, la propuesta didáctica construida es un intento con vista a contribuir con el trabajo pedagógico de los profesores de español, ofreciéndoles caminos posibles de trabajo con y sobre la lengua española.

Por lo tanto, se concluye que el uso de documentales, junto a otros materiales didácticos, en las clases de español bajo las perspectivas del AD y IC, son recursos que pueden contribuir con el desarrollo de la criticidad, ofreciendo otros modos de lectura-comprensión que fomenten cuestionamientos, generen aprendizajes y nuevos sentidos. Los documentales y los demás recursos son materialidades cercanas a las realidades de los estudiantes y que hablan de aspectos presentes en sus culturas y vivencias. Además de estar dentro muchas veces del conjunto de gustos y preferencias de los alumnos. Con eso, se confirma que las lenguas extranjeras, especialmente el español, es un camino importante y necesario para desarrollar prácticas discursivas y decoloniales. Pues, contribuyen para la construcción de un colectivo que lucha por

espacios de construcción de nuevos saberes que signifiquen cada día más un paso contra la exclusión y las formas de colonialidad moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acessado em: 10 enero de 2024.

BRASIL. Ley nº 13.415, de 16 de febrero de 2017. Altera la Ley nº 11.161, de 05 de agosto. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acessado em: 04 de marzo de 2024.

BRASIL. Ley 11.645, de 10 de marzo de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acessado em: 13 de marzo de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Ley nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 04 de marzo de 2023

CABRAL, Cristina R. Candombe: aproximación sociológica afro centrista al Candombe uruguayo. Matraca - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S. l.], v. 26, n. 48, p. 536–551, 2020. DOI: 10.12957/matraca.2019.44449. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/44449>. Acessado em: 20 fev. 2024.

CARVALHO, R. T. DE .. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. Educ. Pesqui., 2012 38(1), jan. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000100004>>. Acessado em 23 de enero de 2023.

CURRÍCULO de Pernambuco. Ensino Médio (2021). Disponível em: https://sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2021/06/curriculo_ensino_medio_pe.pdf

DE ALMEIDA, Jessica Chagas; ROCHA, Nildicéia Aparecida. Língua e cultura: as orientações curriculares para ensino de língua estrangeira. **EntreLínguas**, v. 5, n. 1, p. 24-38, 2019.

DE NARDI, F. S. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. Revista Desenredo, [S. l.], v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1251> . Acesso em: 13 mar. 2024.

DE NARDI, F. S. Um olhar sobre a língua espanhola no Currículo do Ensino médio de Pernambuco: indagações e perspectivas . *In: XIII JEL*,2022.

DE NARDI, F. S. Entrevista com Fabiele de Nardi. In: *Encontros com professoras-pesquisadoras : educação, práxis e discurso / Joyce Palha Colaça, Michel Marques deFaria, Thaís de Araujo Costa (org.). – Campinas, SP : Unicamp/ Publicações IEL*, 2023, p. 117-144.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 47^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, L. M. A. DE. **Educação Linguística**. *Sede de Ler*, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044>>. Acesso em: 13 de março de 2023

FERRETTI, C. J.. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018.

GARCIA, Fernanda Cruz de Oliveira. Arquivo pedagógico e autoria: uma proposta de práticas de leitura e produção textual na escola. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

GONÇALVES, Angélica Ilha; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. INTERAÇÃO E LÍNGUA ESPANHOLA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. *PER* cursos Linguísticos, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 436–454, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15469> . Acesso em: 7 mar. 2024.

INDURSKY, F. ESTUDOS DA LINGUAGEM: LÍNGUA E ENSINO. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. DOI: 10.22456/2238-8915.28637. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637> . Acesso em: 10 jan. 2024.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy & FUNCK, Susana Bornéo (orgs.) *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas, RS, Educat, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007. Disponível em: <<http://ww.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>> . Acesso em: 13 de março de 2023.

NASCIMENTO, Mizaél Inácio; DE NARDI, Fabiele Stockmans. Escrit(ur)a e autoria na língua do outro: língua, discurso e resistência (s). **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 3, p. 442-467, 2021. Disponível em: <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/20302>. Acessado em: 13 de marzo de 2024.

NUNES, Aílla Ceres Santos. A competência comunicativa intercultural na formação de Professores de língua espanhola em Pernambuco. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 12ª Edição. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. Entrevista com Eni Orlandi. In: Encontros com professoras-pesquisadoras : educação, práxis e discurso / Joyce Palha Colaça, Michel Marques de Faria, Thaís de Araujo Costa (org.). – Campinas, SP : Unicamp/ Publicações IEL, 2023, p. 105 - 116.

O'KUNGHITTONS, Mônica Ferreira Mayrink. El libro didáctico de español en Brasil: Logros y dificultades en la formación ciudadana y crítica del alumno. **Research without borders**, v. 1, p. 283, 2016. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Nora-Basurto-Santos/publication/315656478_Investigaciones_sin_fronteras_New_and_enduring_issues_in_foreign_language_teacher_education/links/58d8ba47aca2727e5e06e703/Investigaciones-sin-fronteras-New-and-enduring-issues-in-foreign-language-teacher-education.pdf#page=285.

PARQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Linguísticos. Resistências e expansões**. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC–Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos ¹. **Revista Investigações Vol**, v. 31, n. 2, 2018.

SILVA, J. REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: A NOVA FACE DA MODERNIZAÇÃO-CONSERVADORA NEOLIBERAL. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, 27 maio 2021. Disponible en: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626>. Accedido en: 10 de marzo de 2024.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. **Semana da educação**, v. 16, 2015. Disponible en: <https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acceso en: 08 de marzo de 2024.

WALSH, Catherine et al. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010. Disponible en: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Accedido en: 18 de enero de 2023.

WALSH, C. **Interculturalidad colonialidad y educación**. Revista Educación y Pedagogía, [S. l.], v. 19, n. 48, p. 25–35, 2009. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652> . Acceso em: 18 ene. 2023.

APÉNDICE A

Programa de curso con la Unidad Curricular Español en escena - 40 horas		
Tema: El candombe afrouuguayo y los diálogos interculturales con Brasil		
Objetivo General: Trabajar sobre la cultura afrolatina a partir del Candombe afrouuguayo y sus significados; proponiendo diálogos con la cultura pernambucana;		
Objetivos específicos:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la criticidad de los estudiantes a través de la interculturalidad crítica; 2. Trabajar las prácticas de comprensión y producción oral y escrita, de los estudiantes, con énfasis para la construcción de la a lectura-comprensión de de los discursos (Orlandi, 2012, p.155); 3. Identificar los elementos culturales e históricos afrouuguayos a partir del Candombe y reflexionar acerca de los aspectos simbólicos y los efectos de sentido resultantes de esta manifestación cultural, realizando diálogos con la cultura pernambucana; 4. Discutir el funcionamiento de la sociedad actual enfocando en los pueblos y la identidad latinoamericana, para proponer acciones colectivas de comprensión y valoración de sus culturas y saberes. 		
Unidades	Ementa	Recursos
1-Viajando al pasado (10h) 1.1 Revisitando la historia 1.2 Lo que crecemos escuchando 1.3 El otro lado de la historia 1.4 Los estereótipos 1.5 Identidad latinoamericana	Contextualizar a los alumnos sobre la historia de latinoamérica: el proceso de colonización, la imposición de la lengua, la presencia indígena y su influencia hasta hoy, la presencia africana en latinoamérica, la historia de los pueblos marginalizados, la identidad latinoamericana. Discutir sobre tales aspectos y reflexionar de forma colectiva sobre lo que constituye la	La película Pachamama Video sobre la colonización como señalan los libros:  EL DESCUBRIMIENTO DE ... Video sobre la colonización a través de los pueblos marginalizados:  La verdadera cara de la conqui... Video sobre lo que es enseñado sobre la colonización:  ¿Qué se aprende en España so... Video sobre los estereotipos de

	<p>sociedad actual a partir de lo que pasó en el pasado.</p>	<p>América Latina:  #OpinaAméricaLatina - Estere... Video sobre los indígenas en America Latina:  Indígenas de América Latina, ...</p>
<p>2-El pasado en el presente (10h)</p> <p>2.1 La sociedad actual y la presencia negra: reflexionar sobre cómo la sociedad trata a las personas afrolatinas; sobre espacio y oportunidades y el racismo estructural.</p> <p>2.2 Los negros en latinoamérica: Discutir sobre la influencia de las personas negras en el continente.</p> <p>2.3 El arte y la vida: reflexionar a partir de las distintas manifestaciones artísticas sobre cómo el arte refleja la vida, sobre cómo es se ver representado.</p> <p>2.4 La lengua española en África: Reflexionar sobre la Guinea Ecuatorial y la presencia del español en este país.</p>	<p>Reflexionar sobre la presencia afrolatina e indígena en el continente latinoamericano; el tratamiento que reciben estos grupos y la importancia del respeto y de espacio de habla y oportunidades a esas personas.</p>	<p>Somos los prietos - ChocQuibTown:  ChocQuibTown - Somos los P... Español en África:  Cómo se habla en Guinea Ecu...  GUINEA ECUATORIAL cum...  Guinea Ecuatorial, la dictadur... Pinturas de Astrid Costés: https://amlatina.contemporaryand.com/pt/people/astrid-liliana-angulo-cortes/ https://museofeministavirtual.com.ar/2021/05/31/liliana-angulo-cortes/ Afrodescendientes en América Latina:  Afrodescendientes en América...</p>

<p>2.5 Representatividad negra en América Latina: Discutir sobre las personas negras influyentes que conocen de latinoamérica y la importancia de tenerlos.</p>		
<p>3- Evidenciando las mujeres afrolatinas (10h)</p> <p>3.1 Las mujeres en la historia: Reflexionar sobre el papel de la mujer en la historia, las mujeres históricas por veces silenciadas y olvidadas de la historia.</p> <p>3.2 La mujer afrolatina y caribeña: Trabajar sobre el Día de la Mujer que evidencia las mujeres negras, como también reflexionar sobre Teresa de Benguela.</p> <p>3.3 La sociedad actual para las mujeres: Reflexionar sobre cómo es el tratamiento que reciben las mujeres en la sociedad actual, si hubo cambios o si todavía debe ocurrir.</p>	<p>Reflexionar sobre las mujeres afrolatinas que marcaron la historia; discutir la presencia de las mujeres y su influencia en el desarrollo de la sociedad y proponer alternativas para la promoción del respeto y la libertad para ser quienes son.</p>	<p>Día de la mujer negra Latinoamericana y Caribeña:</p> <ul style="list-style-type: none">  Día de la Mujer Afrolatina, Af...  Día Internacional de las Mujer...  25 de Julho Dia Internacional... <p>El poema de Elizabeth Acevedo - "Afro-Latina":</p> <ul style="list-style-type: none">  Elizabeth Acevedo - "Afro-Lat... <p>El libro A poeta X de Elizabeth Acevedo:</p> <p>https://books.google.com.br/books/about/A_poeta_X.html?id=PztpDwAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y</p>

<p>3.4 Ser mujer y afrolatina: Discutir y reflexionar sobre ser mujer en latinoamérica, ser mujer afrolatina y latina, sobre identidad.</p> <p>3.5 La contribución de todos para el cambio social: Reflexionar sobre cómo es posible una transformación social a partir de la fuerza colectiva de todos.</p>		
<p>4 - Presencia negra en la Región Rioplatense a partir del Candombe (10h)</p> <p>4.1 El Río de la Plata: Introducción al contexto histórico sobre el río de la plata y Argentina y Uruguay.</p> <p>4.2 La presencia negra en Uruguay y Argentina: Reflexionar sobre lo que dicen los periódicos y las personas acerca de la diversidad negra en Argentina y Uruguay.</p> <p>4.3 El candombe afrouuguayo: Reflexionar sobre la historia del Candombe, que es, sus</p>	<p>Reflexionar sobre la presencia negra en latinoamérica, sobre todo en la región Rioplatense, en los países Uruguay y Argentina. Conocer al Candombe Afrouuguayo y sus simbologías y significados. Realizar diálogos interculturales con la cultura pernambucana, específicamente el carnaval. Discutir sobre la importancia del respeto, la cultura, la memoria para la construcción de una sociedad mejor.</p>	<p>Sobre el Río de la Plata: ▶ Río de la Plata El Inmenso Ri... Sobre La disputa que dio lugar a Uruguay: ▶ La disputa entre dos gigantes d... Sobre la historia del candombe: https://uruguayeduca.anep.edu.uy/efemerides/318 La presencia negra Argentina y Uruguay: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48508342 https://elpais.com/internacional/2017/01/07/argentina/1483795840_886159.html https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/12/07/interna_internacional,1218068/negros-no-urugua</p>

<p>características, la historia y la actualidad.</p> <p>4.4 El carnaval: diálogos entre Brasil y Uruguay: Realizar diálogos interculturales entre la cultura carnavalesca de estos países reflexionado sobre la importancia de esta manifestación popular.</p> <p>4.5 Resistencia, colectividad y memoria: la cultura como camino de transformación social: Reflexionar sobre la historia y su influencia en la sociedad actual; la importancia de la colectividad y la resistencia de los pueblos afrolatinos a partir del candombe; y como la cultura es el camino para mejorar la sociedad.</p>		<p>i-marginalizados-no-pais-da-inclusao.shtml</p> <p>https://casaafrouuguay.org/project/an-unbearable-lightness/</p> <p>https://www.elobservador.com.uy/nota/somos-afrodescendientes-la-campana-que-busca-que-mas-uruguayos-se-identifiquen-negros-2023425707</p> <p>Documental “Entremedios -Orígenes del Candombe”:</p> <p>▶ Entremedios - Orígenes del ca...</p> <p>Videos sobre el Candombe:</p> <p>▶ La Historia del Candombe</p> <p>▶ ¿Qué es el CANDOMBE? - Ix...</p> <p>▶ Pequeños Universos IV: Cand...</p> <p>El carnaval y el candombe: https://youtu.be/_PgwiD6kUHo</p> <p>El carnaval de Recife: https://maracatu.org.br/o-maracatu/br/eve-historia/</p> <p>https://app.uff.br/riuff/handle/1/24519?locale-attribute=en</p> <p>La noche de los tambores silenciosos: https://www.kalango.com/de/community/blog-es/what-s-up-events/noite-dos-tambores-silenciosos-2016</p> <p>▶ Noite dos Tambores Silencios...</p>
--	--	---

APÉNDICE B

Propuesta didáctica			
Público	Enseñanza secundaria (2° y 3° años) de escuela pública		
Tema	Presencia negra en la Región Rioplatense a partir del Candombe		
Duración	4 clases		
Objetivo	Reflexionar sobre la presencia negra en latinoamérica, sobre todo en la región Rioplatense, en los países Uruguay y Argentina. Conocer al Candombe Afrouruguayo y sus simbologías y significados. Realizar diálogos interculturales con la cultura pernambucana, específicamente el carnaval. Discutir sobre la importancia del respeto, la cultura y la memoria para la construcción de una sociedad mejor.		
Propuesta didáctica			
Clase 1: Conociendo la región Rioplatense			
Actividad	Recursos	Desarrollo	Otros recursos
<p>Calentamiento: Después de presentar el tema de la clase, a partir de un video sobre el río el docente puede proponer una charla para discutir sobre el Río de la Plata, de modo a invitar a los estudiantes al tema a partir de sus conocimientos. Y discutir sobre los países que componen la región rioplatense. Después puede también presentar imágenes del Río.</p>	<p>Imágen: https://images.app.goo.gl/BB5vdYMtqfLsGYWM8 https://images.app.goo.gl/TPzhEeRWYfEXcT7b8</p> <p></p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué saben sobre el llamado Río de la Plata?</p> <p>¿Dónde piensan que se ubica el río de plata?</p> <p>¿Qué conocen sobre Argentina y Uruguay?</p>	<p>Podcast sobre Uruguay: https://open.spotify.com/episode/0O4qtxKep0DchNVj4IARgx?si=b7b5e115b9ec4ebc</p>
<p>Las representaciones:</p> <p>Será presentado por medio de diapositivas imágenes que tienen que ver con los países Argentina y Uruguay.</p> <p>Y será propuesto que los alumnos, en grupos, creen un cuadro en una hoja</p>	<p>Imágenes (presentes en los apéndices C y D) en las diapositivas y impresas para los estudiantes:</p> <p>https://images.app.goo.gl/XBCwmsGdWBfVvrRJ6 https://images.app.goo.gl/TPzhEeRWYfEXcT7b8</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Cuáles de estas imágenes creen que hace parte de la cultura Argentina y cuales a la cultura Uruguay?</p> <p>Justifiquen.</p>	

<p>apuntando cuales representan los países y porque.</p> <p>Después será presentando una diapositiva con imágenes que son de cada país para discutir, reflexionar y cuestionar el porqué de algunas elecciones o no.</p>	<p>/vJzzL8yFkUePaQaY9</p> <p>https://images.app.goo.gl/dFjX7AnHccrumBy27</p> <p>https://images.app.goo.gl/5gMwbfwxcPb31iGJ9</p> <p>https://images.app.goo.gl/EqL1ytboKvMBVUbY6</p> <p>https://images.app.goo.gl/jjgHY72Wg4Bp25KP9</p> <p>https://images.app.goo.gl/GQ7Sa8wNfED4cJc49</p> <p>https://images.app.goo.gl/cE4q2aR2XsFVkytv9</p> <p>https://images.app.goo.gl/hCXRfc5bbjNeEG3LA</p> <p>https://images.app.goo.gl/YRuJPTXp2Kv65tia6</p> <p>https://images.app.goo.gl/jgCpNYLuJSCE9iAX9</p> <p>https://images.app.goo.gl/Xvqn3Gq3P5F3oaGD8</p> <p>https://images.app.goo.gl/pVBF19tp3xDjYVEF7</p> <p>https://images.app.goo.gl/VNQef3KnGnnqf32AA</p> <p>https://images.app.goo.gl/WabEuLs3Jymx54Dq8</p> <p>https://images.app.goo.gl/WabEuLs3Jymx54Dq8</p>		
<p>Viajando al pasado:</p> <p>Después de discutir, será introducido el tema sobre el país Uruguay. Para eso, el docente presentará un video sobre la disputa que dio el nombre a Uruguay.</p>	<p>Diapositivas con:</p> <p>Video</p> <p> La disputa entre d...</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Ya conocían un poco sobre la formación de Uruguay, y de cómo se dió su nombre?</p> <p>¿Cuáles consecuencias pueden generar tal disputa como esta para un país?</p>	
<p>Cierre:</p> <p>Los alumnos tendrán que investigar en sus casas, a partir de los grupos</p>	<p>Sugerencias de sitios web para que los alumnos investiguen:</p> <p>http://uruguaygalicia.org/</p>		

<p>formados en la tarea anterior, sobre la historia de Uruguay y presentar por lo menos dos puntos que le parecieron importantes.</p>	<p>?page_id=409</p> <p>https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-uruguai.htm</p> <p>https://humanidades.com/uruguay/</p>		
<p>Clase 2: La presencia negra en la región rioplatense</p>			
<p>Inicialmente el docente va a presentar el tema de la clase.</p> <p>Después, los alumnos presentarán los aspectos históricos que encontraron sobre Uruguay.</p>		<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué encontraron sobre el país?</p> <p>¿Qué aspectos de la historia les llamó más la atención?</p> <p>¿Hay algo que no les pareció muy positivo?</p> <p>¿Cuáles son las imágenes que miraron de primero cuando buscaron sobre el país en internet?</p> <p>¿Qué fue posible ver sobre las culturas, se habla de diversidad?</p>	
<p>Lectura colectiva:</p> <p>El docente va a proponer que el grupo se organize en círculo para que todos puedan verse y leer juntos las dos noticias de los periódicos.</p> <p>A cada lectura harán una pausa para discutir lo que se ha hablado en los textos. Como también el video presente en una de las noticias.</p> <p>Con tales textos, el profesor puede trabajar contenidos lingüísticos de la</p>	<p>Diapositivas con el video de la campaña “SomosAfro”</p> <p>https://youtu.be/VJH_i3lNOx0?si=j8ncrHUWCKOOC90P</p> <p>https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/12/07/internacional,1218068/negros-no-uruguai-marginalizados-no-pais-da-inclusao.s</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué nos dicen los títulos de las noticias?</p> <p>¿Qué puntos principales se destacan en los textos?</p> <p>¿Tal realidad es</p>	<p>Noticia para la preparación de la clase que puede ayudar al docente:</p> <p>https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48508342</p>

<p>lengua como el verbo ser y el acento uruguayo.</p>	<p>html#google_vignette</p> <p>https://www.elobservador.com.uy/nota/somos-afr descendientes-la-campa na-que-busca-que-mas-ur uguayos-se-identifiquen-negros-2023425707</p> <p>https://youtu.be/obfMLsmdy8?si=ysdPoVszKV5nqQty</p>	<p>lejana a lo que se tiene en Brasil?</p> <p>¿Cuáles son los significados que tales noticias traen para nosotros?</p> <p>¿Qué señalan estas noticias con relación al funcionamiento de la sociedad?</p>	
<p>Produciendo sentidos:</p> <p>Después, en grupos tendrán que, a través de fichas con palabras retiradas del video de la campaña Uruguay- Somos afro, presentar una reflexión de los sentidos que tales palabras traen a partir de lo que vieron sobre el tema de los negros en esta región y específicamente en Uruguay.</p> <p>Tendrán que producir la reflexión utilizando las fichas, pero también frases, dibujos, collages. Después tendrán que presentar al gran grupo.</p>	<p>Fichas:</p> <p>“los de ayer”, “afrodescendientes”, “presente”, “futuro”, “construcción”, “movimiento” y “identidad”.</p> <p>Imágenes y frases impresas de jornais sobre la temática para contribuir en la producción.</p>		
<p>Cierre:</p> <p>Para casa los alumnos tendrán que ver el video sobre el candombe afrouuguayo. Y deberán apuntar aspectos importantes sobre el tema.</p>	<p>Video:</p> <p>https://youtu.be/yIIQnGOliY?si=P1VPfnC56vgiLriG</p>		<p>Para el docente:</p> <p> La Histori...</p> <p> Pequeños ...</p>
<p>Clase 3: El candombe afrouuguayo</p>			
<p>Charla inicial:</p> <p>El docente presentará el tema de la clase y los alumnos tendrán que exponer los aspectos encontrados en el video que tuvieron que ver en sus casas.</p>	<p>Diapositivas</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Ya conocían el candombe?</p> <p>¿Qué les pareció el video?</p>	

		<p>¿Qué memorias fueron recuperadas de ustedes mientras veían el video, algo de nuestra cultura?</p> <p>¿Imaginaban que en Uruguay había algo tan fuerte y simbólico?</p>	
<p>Viajando hacia el candombe:</p> <p>El docente expondrá el documental Entremedios - El origen del Candombe (27 min).</p>	<p> Entremedios - Orí...</p>		
<p>Discusión colectiva:</p> <p>Después de ver el documental, será propuesto que el grupo discuta sobre lo que vieron. Realizando una lectura dirigida el docente puede trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) con la canción cantada al inicio; 2) Relacionar la canción con las noticias periodísticas presentadas al inicio del video; 3) realizar un cuestionamiento sobre qué pide la canción y que tratan las noticias; 	<p>Diapositivas</p>	<p>¿Qué aspectos culturales pudieron percibir en el documental?</p> <p>¿Cómo se define el candombe a partir de las personas del documental?</p> <p>¿Qué elementos nos recuerdan la cultura brasileña específicamente la pernambucana?</p>	
<p>En un segundo momento:</p> <p>El docente va a trabajar con el fragmento “ie, ie, ie... Luanda, Luanda ie” y reflexionar sobre lo que dice la compositora sobre este canto que le lleva hacia sus antepasados.</p> <p>Vinculado a ese punto, el docente puede profundizar más sobre cuando la cantante habla de un continente donde estaba toda la felicidad perdida, y proponer el cuestionamiento al alumnado de cómo se puede entender eso a partir</p>	<p>Diapositivas</p>		

de los conocimientos construidos hasta el momento.			
<p>Otra parte de la lectura:</p> <p>Trabajar con el título presentado por la historiadora “único puerto de introducción de esclavos para la parte Sur del continente” dado a Uruguay por la corona española. Y proponer que el alumnado piense este dato histórico en relación con sus investigaciones sobre la historia del Uruguay presente en internet .</p>		<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Hay diferencias en la historia contada?</p> <p>¿Hay cosas que no se explicitan?</p>	
<p>Escucha:</p> <p>Después, el docente trabajará con los nombres de los orixás, que la compositora define en el video.</p> <p>Los alumnos tendrán que intentar escuchar y registrar como tales orixás son definidos.</p>			
<p>Comparación con Brasil:</p> <p>El profesor realizará un trabajo sobre las salas de las naciones y después los conventillos.</p> <p>Discutir cómo son descritos en el documental y después los estudiantes tendrán que investigar que serían los conventillos en Brasil, dónde existieron y cuáles eran sus características.</p>			
<p>Trabajando sobre la memoria:</p> <p>El docente trabajará con lo que se dice sobre el candombe “hacer que los afrouruguayos se comuniquen con otra parte”.</p> <p>Cuestionar a los estudiantes y realizar este trabajo de reflexión sobre la historia y la memoria.</p>		<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué parte sería esa?</p> <p>¿Qué significados tiene este discurso?</p> <p>¿Qué memoria resgatan?</p>	
El candombe y sus significados:	Palabras impresas:	Pregunta orientadora:	

<p>Los alumnos en grupos, tendrán que unir frases o palabras a elementos magnéticos vistos en el documental (ejemplo: ritmo y el tambor) y comentar los sentidos presentes en estos elementos a partir de lo que fue expuesto en el documental.</p>	<p>conventillo, resistencia, calle, colectividad, sonido, música, llamadas, encuentro, fuerza</p> <p>Imágenes de:</p> <p>tambor, los grupos de candombe de uruguay, los desfiles/llamadas, los conventillos.</p>	<p>¿Cuáles son los sentidos presentes en estos elementos a partir de lo que fue posible ver en el documental?</p>	
<p>Clase 4: Diálogos interculturales entre Uruguay y Brasil</p>			
<p>Calentamiento:</p> <p>Realizar una discusión sobre el simbolismo del Carnaval. Para eso, el grupo construirá una nube de palabras con las que para ellos representan significante el carnaval.</p>	<p>Para crear la nube de palabras:</p> <p>https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué palabras simbolizan el carnaval para ustedes?</p> <p>Después, van a discutir sobre las elecciones y los estudiantes tendrán que justificar.</p>	
<p>Diálogos entre Uruguay y Brasil:</p> <p>El docente presentará un video sobre el carnaval en Uruguay y otro sobre el Carnaval en Pernambuco.</p> <p>Una vez organizados en grupos, tendrán que discutir sobre los videos y señalar las similitudes y diferencias entre las fiestas.</p>	<p>Videos:</p> <p> Uruguayos y carna...</p> <p> Noite dos Tambor...</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué relaciones es posible establecer entre las fiestas?</p> <p>¿Qué memoria recuerda los aspectos culturales presentados en las fiestas?</p> <p>¿Qué manifiestan y que piden a partir de sus fiestas?</p>	
<p>Para trabajar un contenido gramatical:</p> <p>El grupo trabajará sobre el</p>		<p>Preguntas orientadoras:</p>	

<p>vocabulario de los sentimientos en español a partir de los discursos de los candomberos que dicen sentir muchas sensaciones al tocar el tambor al salir en el carnaval.</p>		<p>¿Qué sensaciones sienten ellos al conocer más sobre la cultura afrobruguaya?</p> <p>¿Qué sensaciones sienten al encontrar similitudes entre estos dos carnavales?</p> <p>o ¿Qué cosas pueden sentir una vez que pudieron tener acceso a discursos otros sobre una historia que es invisibilizada en la media?</p>	
<p>Lectura colectiva:</p> <p>Todos el grupo, incluso el docente que será el mediador, leerá una noticia sobre los maracatus en Pernambuco. El texto contribuirá para la actividad final.</p>	<p>Materia del sitio web:</p> <p>https://maracatu.org.br/o-maracatu/breve-historia/</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Conocen algún maracatu de Recife etc?</p> <p>¿Ya pudieron ver una presentación de ellos?</p> <p>¿Cómo definirían el maracatu a partir de lo que dice el texto y las reflexiones traídas por los videos?</p>	
<p>Actividad final:</p> <p>Cada alumno deberá presentar su lectura-comprensión, a partir de la creación de un cartel, sobre los significados culturales que reconocen en el Candombe y en la Noche de los Tambores. Como también, las reivindicaciones, las simbologías y la memoria que se hacen presentes en ambos grupos y fiestas afrodescendientes. Apuntando sus opiniones y aprendizajes personales.</p> <p>Dando nuevos sentidos a lo que fue</p>	<p>Cartulinas; lápices coloridos, imágenes relacionadas al Candombe y al carnaval de Recife en la Noche de los Tambores silenciosos;</p>	<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué rescata el Candombe en Uruguay?</p> <p>¿Qué relación es posible establecer entre Uruguay y Brasil a partir del candombe?</p> <p>¿Qué simboliza el carnaval como espacio de</p>	

<p>expuesto. Recordando la presencia negra en Uruguay y en Brasil. Y lo que fue discutido y trabajado en las clases.</p> <p>Después, tendrán que presentar las producciones a los compañeros.</p>		<p>oportunidad a los afrodescendientes?</p> <p>¿Qué reivindicaciones o cuestionamientos trae el Candombe y La Noche de los Tambores Silenciosos?</p> <p>Individualmente, ¿cuál es la importancia de evidenciar la cultura afrouruguaya y afrobrasileña?</p>	
---	--	---	--

APÉNDICE C



APÉNDICE D

