

APRENDER LENGUAS Y DECONSTRUIR ESTEREOTIPOS EN LA INFANCIA: CAMINOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN CABO DE SANTO AGOSTINHO¹

Aprender línguas e desconstruir estereótipos na infância: caminhos para o ensino de língua espanhola no Cabo de Santo Agostinho

Maria Gabrielly Jatobá de Melo²

Tutoría: Profa. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili³

Cotutoría: Profa. Ma. Marina Maria da Gloria Gomes⁴

RESUMEN

Este trabajo presenta, a partir de una primera mirada al contexto de las escuelas públicas del municipio de Cabo de Santo Agostinho – Pernambuco, Brasil, una propuesta inicial para la construcción de una práctica plurilingüe orientada a la enseñanza de lenguas extranjeras en la infancia. A través del diálogo con la coordinación educativa local y la revisión de documentos oficiales — como la BNCC, el PCPE, orientaciones curriculares de la red pública del municipio y otras referencias encontradas — se construye una propuesta dirigida específicamente al primer año de la educación primaria, considerando las especificidades socioculturales de la región. La investigación busca reflexionar sobre cómo la lengua española, vista aquí como lengua de resistencia y como materialidad del conocimiento y construcción, puede ocupar un espacio curricular más relevante. La presencia y permanencia del español en el municipio representa una resistencia ante la exclusión del idioma en muchos espacios. Se trata de una memoria histórica que vincula esa comunidad a la lengua. El enfoque teórico se sustenta en los Estudios del Currículo, el Análisis del Discurso (AD), en la Educación en Lenguas y otras vertientes, considerando, en las lecturas teóricas, los procesos de identificación y los modos de ser y decir presentes en las prácticas escolares. Además, se plantea la articulación de la enseñanza de lenguas con temas transversales, tomando como ejemplo la deconstrucción de estereotipos de género desde las infancias. El tema de género aparece aquí como una temática transversal y como una posibilidad de intervención educativa que, dentro del producto final, intenta demostrar la potencialidad de un trabajo práctico con el objetivo de contribuir a la construcción de prácticas lingüísticas más críticas, inclusivas y significativas desde los primeros años de escolarización en un contexto público.

Palabras clave: enseñanza de lengua española; temas transversales; estereotipos de género; educación infantil; Cabo de Santo Agostinho.

¹ Trabajo de Fin de Grado presentado al curso de Letras-Español de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuya mesa evaluadora estuvo compuesta por los siguientes miembros: Prof^{ra}. Dr^a Tânia Maria Diogo y Prof^{ra}. Dr^a. Elaine Cristina dos Santos Costa, en la siguiente fecha: 20/08/2025.

² Estudiante de Letras-Español en UFPE. Correo electrónico: gabrielly.jatoba@ufpe.br

³ Profesora y Coordinadora del curso de Letras-Español de la UFPE.

⁴ Estudiante de doctorado del PPGL-UFPE y coordinadora del Núcleo de Línguas de Cabo de Santo Agostinho.

RESUMO

Este trabalho apresenta, a partir de um primeiro olhar sobre o contexto das escolas públicas do município de Cabo de Santo Agostinho – Pernambuco, Brasil, uma proposta inicial para a construção de uma prática plurilíngue voltada para o ensino de línguas estrangeiras na infância. Por meio do diálogo com a coordenação educacional local e da revisão de documentos oficiais — como a BNCC, o Currículo de Pernambuco, as orientações curriculares da rede pública do município e outras referências encontradas —, constrói-se uma proposta direcionada especificamente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando as especificidades socioculturais da região. A pesquisa busca refletir sobre como a língua espanhola, vista aqui como uma língua de resistência e como uma materialidade do conhecimento e construção, pode ocupar um espaço curricular mais relevante. A presença e permanência do espanhol no município representa uma forma de resistência diante da exclusão da língua em muitos espaços. Trata-se de uma memória histórica que vincula essa comunidade ao idioma. O enfoque teórico fundamenta-se nos Estudos de Currículo, na Análise de Discurso (AD), na Educação em Línguas e outras vertentes, considerando, nas leituras teóricas, os processos de identificação e os modos de dizer presentes nas práticas escolares. Além disso, propõe-se a articulação do ensino de línguas com temas transversais, tomando como exemplo a desconstrução de estereótipos de gênero desde as infâncias. A temática de gênero aparece aqui como um tema transversal e como uma possibilidade de intervenção educativa que, dentro do produto final, busca demonstrar a potencialidade de um trabalho prático com o objetivo de contribuir para a construção de práticas linguísticas mais críticas, inclusivas e significativas desde os primeiros anos de escolarização em um contexto público.

Palavras-chave em outro idioma: ensino de língua espanhola; temas transversais; estereótipos de gênero; educação infantil; Cabo de Santo Agostinho.

1 CONSIDERACIONES INICIALES

En el escenario actual de la educación brasileña, marcado por tensiones entre propuestas de inclusión curricular y lógicas históricas de exclusión, surge con fuerza la necesidad de reflexionar y replantear el lugar de las lenguas extranjeras en la escuela pública, especialmente desde la perspectiva docente. La lengua española, que aquí se toma como referencia central, enfrenta desafíos estructurales para consolidarse como parte integrante del currículo, a pesar de la proximidad geográfica, cultural y lingüística que Brasil comparte con los países hispanohablantes.

Este distanciamiento no es meramente pedagógico o institucional: está atravesado por una memoria de desvalorización del plurilingüismo en el país, en dónde ni siquiera la lengua de señas es oficializada por ley, asociada a procesos de colonialidad del saber que jerarquizan las lenguas y los saberes en función de su origen, de su poder económico o de su asociación con discursos hegemónicos de ciencia y desarrollo. En este marco, el inglés ha sido

históricamente promovido como “la lengua del conocimiento”, mientras otras lenguas — como el español, el portugués, el guaraní, otras lenguas indígenas o africanas, por ejemplo — han sido marginadas, tratadas como accesorias o, en muchos casos, negadas. La tensión entre lo que se legitima como saber y lo que se considera secundario se manifiesta también en la selección de las lenguas y contenidos que se enseñan (o no) en nuestras escuelas.

En el caso del municipio de Cabo de Santo Agostinho, en Pernambuco, la presencia del español representa una resistencia a ese silenciamiento. Desde la creación del Núcleo de Lenguas en 2018, mediante la Ley Ordinaria n.º 3356, se han dado pasos importantes hacia una política lingüística local más plural y democrática, fortaleciendo la enseñanza de idiomas en el sistema público y reafirmando el compromiso local con una formación plurilingüe y contextualizada, aunque siempre haya mucho por avanzar. La ciudad posee una rica historia marcada por intercambios culturales y lingüísticos que han influido en su identidad actual. Desde la presencia originaria del pueblo caeté, pasando por la colonización europea, hasta su desarrollo portuario e industrial, Cabo ha sido un espacio donde conviven diversas memorias y lenguas, entre ellas el español. El español se inscribe aquí como una lengua de resistencia y de posibilidad, que permite reactivar vínculos históricos y culturales con América Latina, y al mismo tiempo construir una experiencia educativa más crítica, situada y plural.

El acercamiento a este proyecto surgió en diálogo con la coordinación educativa local, específicamente, con el sector responsable por el Núcleo de Lenguas, y está motivado por el deseo de contribuir con una propuesta práctica inicial para la enseñanza de lenguas, en especial del español, que responda a las necesidades y particularidades del contexto de Cabo.

El problema que orienta esta investigación parte de la necesidad de ampliar los espacios para las lenguas extranjeras en la educación básica, articulándolos con los temas transversales que son clave para la formación integral y la relevancia social en la comunidad. Así, se busca pensar cómo integrar la lengua española en un currículo que dialogue con las realidades y desafíos locales, aportando a una educación crítica y comprometida. El objetivo general es elaborar una propuesta inicial para la enseñanza del español en el primer año de la educación primaria en Cabo de Santo Agostinho, incorporando temas transversales y especialmente la deconstrucción de estereotipos de género como ejemplo, con miras a fomentar una educación en lenguas inclusiva y orientada a la formación ciudadana desde la infancia. Para ello, se plantean objetivos específicos que incluyen: analizar el contexto educativo y curricular local; investigar cómo los temas de género y diversidad están

contemplados (o no) en documentos oficiales como la BNCC, el currículo municipal, el PPP y el PCPE; y proponer objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías y materiales que articulen la enseñanza de español con la equidad de género en un modelo práctico dirigido al primer año de la primaria. La metodología adoptada es cualitativa, centrada en el análisis documental de referencia y en la elaboración de una propuesta pedagógica inicial que articule teoría y práctica, contextualizada en las escuelas de Cabo.

Cuando pensamos aquí, en este trabajo, en la actuación docente con lenguas, empezamos a reflexionar sobre nuestro grado de preparación pedagógica para abordar determinadas temáticas, así como sobre las formas de enseñar lenguas de manera significativa, considerando los contextos específicos en los que trabajamos. Nos cuestionamos, para pensar una propuesta, cómo adaptar los enfoques aprendidos para las infancias, en un escenario lleno de retos para la educación.

Hay una preocupación cuánto al éxito de nuestras propuestas, no siempre - o muchas veces - las cosas son como planificamos. Pero hay algo más allá que tiene que ver con el distanciamiento de una lengua otra, la lengua extranjera, la lengua del otro. El distanciamiento con la lengua del otro se configura como un fenómeno que articula no solo diferencias lingüísticas, sino también las estructuras sociales y culturales que condicionan la percepción y valoración de esas lenguas. Esta distancia se materializa en prácticas discursivas que establecen fronteras simbólicas entre “nosotros” y “ellos”, generando una exclusión que va más allá de la comunicación para afectar la construcción de identidades y relaciones de poder. Como señala De Nardi (2010) la lengua del otro puede volverse un espacio de alteridad inquietante, donde el encuentro con la diferencia pone en tensión las formas establecidas de reconocimiento, y así, la educación juega un papel crucial en crear condiciones para superar este distanciamiento mediante prácticas que promuevan la valorización crítica y el diálogo intercultural.

A sensação de acolhimento, de per-tencimento que sentimos em relação à língua materna, de certo modo, rompe-se nesse encontro com a língua estrangeira, que nos faz experimentar o real enquanto impossibilidade de dizer, de simbolizar. (De Nardi, 2010, p. 184)

La enseñanza de idiomas trasciende la mera transmisión de gramática y literatura, integrando de forma inseparable dimensiones de identidad y cultura. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje despliegue todo su potencial, es fundamental que se configure como

un espacio de acogida, cuidado y diálogo, evitando que el distanciamiento con la lengua y con el otro gane terreno. Atender a esta dimensión desde las primeras etapas educativas puede influir decisivamente en la manera en que cada individuo se constituye como sujeto. Esta investigación nace de la inquietud por pensar estos enfoques en la educación infantil: cómo colaborar con docentes en contextos diversos, cómo usar lo aprendido con sensibilidad y sentido, y hasta dónde se pueden trabajar ciertos temas a través de las lenguas en las primeras etapas. Son muchas preguntas y algunas respuestas que, aunque nos brinden algo de satisfacción en este momento, no representan un punto final y están sujetas a reflexiones futuras.

En el primer apartado que viene luego de estas consideraciones iniciales, se abordará la concepción de lengua y su potencial incorporación en el contexto de las escuelas públicas brasileñas, con especial atención al municipio de Cabo de Santo Agostinho. Además, se reflexionará sobre los aportes y significados que la enseñanza del español —y de otras lenguas extranjeras— puede generar en las infancias, más allá de los aspectos puramente lingüísticos.

Al reconocer que todos estamos atravesados por formaciones ideológicas y discursivas que moldean nuestra identidad y pensamiento (Orlandi, 1999), pensemos con preocupación, en el contexto actual, donde muchas pequeñas y pequeños ya están expuestos desde temprana edad a algoritmos y a la inteligencia artificial, alimentados por contenidos misóginos en redes sociales. Esto expone a niñas y niños a estereotipos de género y modelos rígidos de masculinidad, que se refuerzan y resignifican en los espacios digitales, con actitudes machistas reproduciéndose incluso más entre jóvenes que adultos, por primera vez en la historia, según la investigadora Laura Bates (BBC, 2025). Frente a esto, podemos asumir que la escuela debe tener un rol central no solo en promover la equidad, sino en desarrollar una educación crítica que cuestione narrativas sexistas tanto en la cultura digital como en el entorno social cercano a las infancias. Incluir el debate sobre género desde las primeras etapas escolares no es una opción ideológica, sino una necesidad pedagógica urgente para prevenir formas de violencia simbólica, psicológica y física.

Finalmente, surge aquí una cuestión vinculada a la percepción que se tiene al hablar de los primeros años escolares. Muchas veces nuestra visión general está condicionada por una imagen algo equivocada sobre la capacidad y el preparo de las niñas y niños. Quizás seamos nosotros, los adultos, quienes no nos sentimos suficientemente preparados para abordar ciertas

temáticas con ellos, especialmente dentro de contextos escolares marcados por restricciones pedagógicas, estructurales o culturales. Este trabajo surge como un intento de, además de permitir a la propia autora ampliar su dominio y confianza en su actuación docente, colaborar con otros educadores mediante la elaboración de más propuestas pedagógicas que integren las lenguas extranjeras a una formación crítica. Es, en definitiva, un intento humilde de promover ideas, inquietudes y estudio en la práctica educativa.

Aún dentro del segundo apartado de este trabajo, se pretende pensar en lo que se acaba de presentar como un trabajo posible dentro de la transversalidad. Ahí se discute cómo los temas transversales pueden ser utilizados para enriquecer la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo aprendizajes que articulen el desarrollo lingüístico con la formación crítica y social del alumnado. El tema del género es presentado como un ejemplo de transversalidad, como un recurso pedagógico para estimular el trabajo con los discursos, los modos de decir y los procesos de identificación en la infancia. Se reconoce que incluir cuestiones de género en la enseñanza de lenguas puede ampliar el repertorio de sentidos y experiencias del alumnado, favoreciendo la deconstrucción de estereotipos de un modo sensible desde una perspectiva situada y respetuosa de las infancias.

En la parte final del segundo apartado, nos centraremos concretamente en las perspectivas para el trabajo pedagógico en las escuelas públicas de Cabo de Santo Agostinho, considerando la propuesta de integralidad a través de la transversalidad y el contexto plurilingüe. Se analiza aquí lo que puede surgir dentro de las condiciones de producción de este trabajo y de las nociones construidas a partir de los documentos que orientan la educación en el municipio y en otros contextos. Se plantea cómo la enseñanza de la lengua española, articulada con temas transversales, puede constituir una vía para fortalecer una educación infantil significativa y contextualizada, a partir de una propuesta que pueda permitir visualizar un diseño curricular inicial que responda y respete a las necesidades y potencialidades de la comunidad.

Cabo de Santo Agostinho tiene una trayectoria educacional marcada por contrastes: de un lado, los desafíos históricos enfrentados por las escuelas públicas ante las desigualdades sociales y territoriales; de otro, iniciativas innovadoras que intentan responder a las demandas formativas de la población desde el reconocimiento de las especificidades locales. Uno de los elementos que se destacan en este escenario es la presencia continua de la lengua española en

la red pública, incluso después del fin de su obligatoriedad en los currículos de enseñanza media a nivel nacional, tras la revocación de la Ley 11.161/2005 (Brasil, 2017).⁵

A contramano de la tendencia nacional de exclusión del español como componente obligatorio, el municipio de Cabo de Santo Agostinho fortaleció su presencia lingüística a través del Núcleo de Lenguas del Cabo (NLC). En 2018, la normativa municipal estableció la oferta obligatoria de español, inglés, Libras y, a partir de 2025, francés, en el ámbito de la red municipal, con énfasis en la valorización de la formación plurilingüe y el reconocimiento de la diversidad lingüística como derecho fundamental a la educación. Es importante destacar que, en este primer momento, el NLC ofrece cursos a partir del 6º año de la Educación Primaria y para la comunidad en general, y pasará a contemplar los primeros años.

Sin embargo, un segundo movimiento significativo ocurrió en 2021, con la aprobación de la Ley Ordinaria nº 3619/2021, que instituyó el Programa de Escuela en Tiempo Integral en la red municipal de enseñanza. Esta ley estableció la obligatoriedad de contar con un Núcleo de Lenguas en cada Escuela de Tiempo Integral (ETI), garantizando así el regreso formal de la enseñanza del español en las escuelas, junto con la oferta de Libras, y abriendo el camino para la expansión de esta oferta desde los primeros años de la Educación Primaria.

Por lo tanto, esta propuesta pedagógica, dirigida a los estudiantes del 1º año, considera tanto la consolidación del NLC como espacio de promoción de las lenguas en el municipio, como el papel de las ETI como instancias responsables de la implementación de la enseñanza del español y otras lenguas desde las primeras etapas de la escolarización.

Históricamente, el Cabo de Santo Agostinho ha sido un territorio de intensos intercambios lingüísticos y culturales. Desde la presencia ancestral del pueblo originario caeté, pasando por los contactos coloniales iniciados con Vicente Yáñez Pinzón en 1500, hasta las sucesivas etapas de ocupación territorial, desarrollo portuario e industrial, el municipio ha construido una identidad marcada por el cruce de lenguas, memorias y desplazamientos. Situado en una región portuaria estratégica, el Cabo fue uno de los primeros puntos de encuentro con navegantes europeos, habiendo desde temprano el contacto con

⁵ Essa língua trilhou longos caminhos até encontrar espaço na educação brasileira em âmbito federal com a “Lei do espanhol”, Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas instituições de ensino brasileiras de Ensino Médio, sendo facultativa para o aluno, conforme o Art.1º, é facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental, como destaca o Art.1º, inciso 2º, da referida Lei. Contudo, essa lei foi revogada pela Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, tirando a obrigatoriedade de oferta e, desde então, o que se pode observar é a precarização da oferta de língua espanhola nas escolas brasileiras prejudicando não somente os alunos, mas também os professores. (Rodrigues, 2024, p. 3)

diversas culturas y lenguas. Aunque el portugués se consolidó como lengua hegemónica, la proximidad geográfica y cultural con el español —idioma de países vecinos y presente en flujos migratorios, comerciales y culturales— ha generado una memoria histórica profunda que vincula a la población local con esta lengua.

Este contexto social y lingüístico tan rico ofrece un escenario especialmente fértil para la incorporación de problemáticas sociales complejas como fuentes de contenido transversal en las prácticas escolares, incluso desde la infancia. El entorno del Cabo, con su historia y su dinámica comunitaria, transborda formas de aprender, reflexionar, cuestionar y participar más activamente como comunidad. En ese sentido, la educación de lenguas no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino una práctica de poder, que puede reproducir o transformar las desigualdades sociales.

En este sentido, la transversalidad curricular se presenta como un principio fundamental para articular saberes, lenguas y realidades sociales, superando la fragmentación del conocimiento. Según la Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), los temas transversales comprenden contenidos, valores y problemáticas sociales que atraviesan todas las áreas del conocimiento, orientando la formación integral de los estudiantes. Adoptar una perspectiva transversal implica que cuestiones como la equidad, la diversidad, la sostenibilidad y la justicia social no sean meros complementos, sino elementos que permean toda la estructura curricular, incluyendo la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, la transversalidad actúa como una ética pedagógica que reconoce a la escuela como un espacio para formar sujetos críticos y comprometidos con su tiempo y su territorio.

Manteniéndose en esta línea, la reflexión sobre el lugar de las lenguas extranjeras en la educación no puede desligarse de otras dimensiones igualmente urgentes, como la cuestión de género ya mencionada en este apartado. Esta atraviesa las prácticas escolares, los discursos institucionales y las formas en que se produce y circula el conocimiento. Históricamente, el saber ha sido un espacio de poder ejercido principalmente por varones blancos y cisgénero, en contextos eurocéntricos; fueron ellos quienes escribieron, leyeron y votaron primero, quienes definieron qué lenguas tenían valor y qué cuerpos podían hablar y existir, así como desde qué lugares. La exclusión de las mujeres y de otras identidades disidentes de los espacios de producción de conocimiento se refleja en los materiales didácticos, los currículos y las prácticas de aula.

La selección de lenguas en el currículo, las formas en que se enseñan y los discursos que circulan en las aulas actúan como dispositivos ideológicos que configuran lo que se considera legítimo. En este sentido, la inclusión del español como lengua extranjera en la educación básica es también una disputa por los sentidos sobre el saber, el poder y la pertenencia cultural.

La transversalidad, ejemplificada aquí con la cuestión de género, permite ampliar estas reflexiones desde las infancias y su entorno inmediato. Por ejemplo, puede trabajarse la distribución histórica y actual de roles laborales en sus comunidades, invitando a niñas y niños a investigar dónde y cómo trabajan sus madres, abuelas y bisabuelas, y qué tipos de tareas y trabajos han sido asignados tradicionalmente a hombres y mujeres. Esta actividad, articulada desde una mirada crítica basada en el análisis del discurso, posibilita vincular los estereotipos de género modernos con las formas concretas de vida y trabajo presentes en el Cabo. Así, se abren espacios para que las infancias construyan una comprensión más profunda y crítica de las relaciones sociales y económicas que las atraviesan, reconociendo cómo esos patrones pueden reproducirse o transformarse en la actualidad.

Por eso, esta propuesta no se limita a defender la enseñanza del español como lengua extranjera, sino que propone un camino plurilingüe que vincule el aprendizaje de lenguas con una pedagogía crítica de la equidad de género desde la infancia, entendida como un modelo de transversalidad. La lengua, vista aquí como práctica social y simbólica, se convierte en herramienta para visibilizar, cuestionar y transformar discursos estereotipados que configuran las relaciones de género desde etapas tempranas del desarrollo. Enseñar español en el primer año de la educación primaria no sólo introduce un nuevo código lingüístico, sino que abre espacios para habitar otras formas de aprender, decir y ser en el mundo.

Así, esta investigación presenta, en la tercera parte, una propuesta inicial, situada, inacabada y en diálogo con el contexto local, que busca integrar lengua, identidad, memoria y justicia social. La propuesta se organiza a partir de objetivos y competencias que articulan el aprendizaje de la lengua española con la reflexión crítica sobre los roles de género, teniendo como eje temático el trabajo en la comunidad de Cabo de Santo Agostinho. A partir de la observación de las ocupaciones locales y de las representaciones sociales que los niñas y niños tienen sobre los trabajos "de hombres" y "de mujeres" en su entorno cotidiano, se elabora una secuencia didáctica que promueve tanto el desarrollo lingüístico como el cuestionamiento de estereotipos. Esta secuencia se estructura en distintas etapas: el

acercamiento y la activación de conocimientos previos, la presentación del tema, una fase de investigación y práctica, y, por último, la elaboración de un producto final y el cierre del proceso. Además, se presentan consideraciones y sugerencias para la implementación de la propuesta, destacando la posibilidad de colaboración con otros componentes curriculares, como Lengua Portuguesa, Artes, Historia o Proyecto de Vida, en un enfoque verdaderamente integrador y transversal.

Se parte del reconocimiento del derecho de las infancias a un currículo plural, afectivo y reflexivo, donde las lenguas funcionen como puentes y no como barreras o abismos, y donde la escuela se asuma como espacio de formación crítica desde los primeros años.

Finalmente, en las consideraciones finales, pretendemos retomar los principales aportes y desafíos de esta propuesta pedagógica, resaltando el papel del español en una formación crítica desde la infancia. Se reflexiona sobre la transversalidad como eje que articula el aprendizaje de lenguas con temas como la equidad de género y la justicia social. También se destaca cómo esta experiencia, situada en Cabo de Santo Agostinho, contribuye al debate sobre la inclusión del español en la educación básica. Más que una conclusión, este trabajo se presenta como una invitación a seguir investigando, creando y dialogando.

2 LENGUAS EXTRANJERAS, CURRÍCULO Y TEMAS TRANSVERSALES EN LAS INFANCIAS

2.1 La lengua española: su lugar en el currículo y en la escuela

Hablar del lugar de la lengua española en la escuela pública brasileña supone revisar tanto su historia como los sentidos que se le atribuyen en el contexto educativo y social. Esta reflexión cobra especial relevancia cuando se considera su implementación en municipios como Cabo de Santo Agostinho, donde las políticas locales y las realidades escolares abren brechas y posibilidades para pensar una educación en lenguas desde la infancia.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido históricamente tratada con fuertes desigualdades entre regiones y redes de enseñanza. Estas desigualdades se reflejan tanto en la oferta institucional como en las condiciones de implementación (material didáctico, formación docente, carga horaria, infraestructura), lo que afecta directamente la calidad del aprendizaje y las posibilidades reales de acceso a otras lenguas por parte de los estudiantes.

La presencia de las lenguas extranjeras en las escuelas públicas brasileñas siempre ha sido irregular, siendo influenciada por políticas educativas discontinuadas, intereses económicos y presiones internacionales. La enseñanza de la lengua española en Brasil ha estado marcada por desigualdades territoriales y políticas educativas cambiantes. Las autoras Hidalgo y Vinhas (2021) utilizan un enfoque de análisis del discurso para mostrar cómo el discurso neoliberal operó en la legislación lingüística, produciendo el "apagamiento" del español en los principales documentos normativos sobre educación de lenguas. La adopción de la Ley nº 11.161/2005, seguida por su revocación en 2017 mediante la Lei nº 13.415/2017, ejemplifica cómo las decisiones curriculares sobre el español respondieron más a lógicas utilitaristas del mercado que a criterios pedagógicos o de inclusión cultural.

Hidalgo y Vinhas (2020) señalan que este proceso no fue neutral, sino que responde a una construcción ideológica fundamentada en un modelo económico que privilegia la eficiencia por encima de la diversidad lingüística. Según las autoras, “com a reflexão, apontamos para os efeitos do discurso neoliberal ... materializado através do apagamento da língua espanhola nos principais documentos que legislam sobre o ensino de línguas no Brasil” (p. 3), evidenciando cómo el discurso neoliberal ha contribuido a la invisibilización del español en las normativas que regulan la enseñanza de lenguas en Brasil.

Estas transformaciones legislativas provocaron reacciones sociales importantes, como el movimiento **Fica Espanhol**, que emergió en repudio a la revocación de la obligatoriedad del español y reivindicó, desde colectivos docentes y estudiantiles, su valor educativo y cultural.

En paralelo, programas como Ganhe o Mundo demostraron el potencial transformador de políticas públicas que abran espacios de intercambio y aprendizaje lingüístico. Aunque el programa fue impactado por cambios políticos y recortes presupuestales, permitió que estudiantes de regiones periféricas accedieran al estudio de idiomas hasta entonces excluidos de sus trayectorias escolares—lo que sirvió como experiencia formativa con fuerte impacto social.

Implementado en 2011 por el gobierno de Pernambuco, el Programa Ganhe o Mundo (PGM) constituyó una política innovadora de internacionalización educativa, ofreciendo curso intensivo de inglés o español y la posibilidad de realizar intercambio durante seis meses en países como Estados Unidos, Canadá, Chile, Argentina, entre otros. En su fase expansiva,

especialmente entre 2012 y 2019, más de 8.000 estudiantes de la red pública fueron beneficiados, con perfil mayoritariamente de contextos socialmente vulnerables.

El español tuvo un papel destacado en el Programa Ganhe o Mundo (PGM), al ser enseñado de forma sistemática y valorizado como lengua de integración regional.⁶ Críticamente, aunque tengamos muchas observaciones desde el aspecto didáctico, por ejemplo, el PGM se reconoce como un proyecto de alto impacto, al ampliar el acceso a lenguas extranjeras, legitimar el español en la escuela pública y abrir posibilidades para que estudiantes que nunca imaginaron siquiera hablar otro idioma puedan ver el mundo que se presenta con la educación. El municipio de Cabo de Santo Agostinho fue uno de los contemplados por el Programa Ganhe o Mundo, habiendo contado con la participación de estudiantes en experiencias de intercambio internacional. Este tipo de oportunidad tiene el potencial de transformar vidas, como ocurrió, incluso, con la autora del presente trabajo⁷.

Además, la Cámara Municipal aprobó el 5 de agosto de 2025 el Proyecto de Ley nº 1165/2025, que instituyó el Programa Do Cabo para o Mundo, destinado a ofrecer plazas gratuitas y supervisadas para intercambios internacionales en España y Canadá a estudiantes de los últimos años de la educación fundamental de la red municipal. El programa tiene como objetivo fortalecer el dominio práctico del inglés y español, estimular el desempeño académico y la frecuencia escolar, factores esenciales para la formación integral y la ampliación de oportunidades educativas (Cámara Municipal de Cabo de Santo Agostinho, 2025).

En Pernambuco, el español permanece en la enseñanza optativa y forma parte del PCPE (Currículo de Pernambuco) y de currículos municipales locales. Estas políticas, aunque no representan un escenario idealizado por los profesores de español, ofrecen una cierta flexibilidad pedagógica y una puerta para incorporar enfoques transversales y contextuales, lo que permite que el idioma dialogue con temas de identidad, diversidad y ciudadanía. Es decir, tenemos la intención de ver esta situación como una oportunidad.

⁶ Tras su suspensión en 2019 por el Tribunal de Cuentas de Pernambuco, surgió un periodo de incertidumbre. En 2023, el gobierno estadual relanzó el programa con una inversión de R\$ 44 millones y previsión de envíos internacionales desde 2024, intensificándose en 2025. Se espera beneficiar a 900 estudiantes de todos los municipios. No obstante, persisten dudas por nuevas licitaciones y observaciones de la PGE.

⁷ Exintercambista egresada de una ciudad que, hasta 2017, no ofrecía enseñanza de lengua española en ninguna institución pública ni privada. Actualmente, esta experiencia inspira y fundamenta la elaboración de lo que hoy resulta en este Trabajo de Conclusión de Curso en Letras – Español.

La educación en lenguas va más allá de la enseñanza de reglas y estructuras lingüísticas; se concibe como una práctica que integra la historia, la cultura y la subjetividad de los aprendices. A través de esta perspectiva, la lengua española no es solo un contenido curricular y no la vemos con un carácter instrumentalizador⁸, pero sí como un espacio material de construcción para fomentar una visión cuestionadora, tolerante, respetuosa y plural desde la infancia, acogiendo las dificultades, las fallas y los intentos. Este enfoque promueve prácticas sobre y en la lengua y producción de sentido que permiten a los estudiantes construir significados propios y caminar hacia un enfrentamiento de los discursos hegemónicos, desarrollando una conciencia profunda sobre el papel social y político del lenguaje, respetando un proceso de madurez en el aprendizaje. Esta perspectiva intenta dialogar con los valores comprendidos por De Nardi, Izuel y Nascimento (2024, p.360) en la complejidad que puede haber en la lengua:

Tomando a língua como um complexo contraditório e heterogêneo de variedades cujo valor se define pela posição social, econômica, política e cultural de seus falantes, faz-se necessário ensiná-la/aprendê-la como uma estratégia de luta contra as desigualdades sociais. A educação em línguas, portanto, já não se justifica por sua importância cognitiva, mas por sua importância político-educativa. (De Nardi; Izuel; Nascimento, 2024, p.360)

2.2 Integralidad, temas transversales y la cuestión de género en la educación básica

La concepción de integralidad en la educación básica, tal como está presente en documentos oficiales como la BNCC (BRASIL, 2017) y el Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), se refiere al desarrollo pleno de los sujetos, considerando sus múltiples dimensiones: intelectual, física, emocional, social, cultural y ética. No se trata apenas de transmitir contenidos, sino de formar personas capaces de actuar críticamente en la sociedad, con base en el respeto, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. En este marco, la transversalidad, nuestro enfoque, se presenta como un principio pedagógico que permite vincular aprendizajes escolares con problemáticas sociales reales, tales como la equidad de género, el respeto por la diversidad cultural y lingüística, la convivencia democrática y los derechos humanos.

⁸ “A linguagem não é um mero instrumento de comunicação. Ela tem sua materialidade, sua ordem própria na qual ‘esbarramos’. E a análise de discurso é a teoria que sabe trabalhar isto ligando língua/sujeito/história, trazendo para a reflexão a ideologia, relacionando-a com o gesto de interpretação.” (Orlandi, 2006, p. 5)

Los temas transversales y contemporáneos en la educación pública buscan integrar conocimientos relacionados con salud, medio ambiente, diversidad cultural, ciudadanía, economía y tecnología en los currículos escolares, promoviendo enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios que conecten la teoría con la realidad. La BNCC y otras directrices establecen que estos temas deben abordar cuestiones actuales y relevantes a nivel local, regional y global. Entre estos temas se destacan la Ciencia y Tecnología, el multiculturalismo, la ciudadanía y civismo, la salud, la sexualidad, el género, la vida familiar y social, así como los derechos de niños y adolescentes, la preservación del medio ambiente, la educación para el consumo, la educación fiscal, el trabajo y la diversidad cultural.

Entramos en el tema del género, el cual es reconocido como una categoría de análisis que explica cómo las acciones y posturas de hombres y mujeres están influenciadas por factores culturales e históricos, en función de las construcciones sociales de lo femenino y lo masculino.

La comprensión del género es esencial para identificar y cuestionar las desigualdades sociales que se reproducen en el entorno escolar y en la sociedad en general. Incorporar este tema en una propuesta pedagógica dentro del eje de temas transversales permitirá sensibilizar a los estudiantes sobre las desigualdades de género, promover la igualdad, el respeto y la valoración de la diversidad de identidades y expresiones de género. La educación en género contribuye a la formación de un pensamiento crítico, fomentando actitudes y prácticas que favorecen la equidad, la inclusión y la justicia social.

A Relação de Gênero [...] é entendida como uma categoria de análise que ajuda a pensar a maneira como as ações e posturas dos homens e das mulheres são determinados pela cultura em que estão inseridos (SCOTT, 1990). Deve ser também compreendida como um conceito baseado em parâmetros científicos de produção de saberes que transversaliza diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de identificar processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino, essencial para o desenvolvimento de um olhar referente à reprodução de desigualdades no contexto escolar. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021)

En la enseñanza de lenguas extranjeras, los temas transversales permiten ampliar el alcance del aprendizaje, no limitándose a la adquisición de estructuras gramaticales o vocabulario, sino incluyendo también el desarrollo de la sensibilidad crítica, el reconocimiento de la diversidad y la formación ciudadana. Por ello, trabajar la transversalidad

contribuye a que el lenguaje sea comprendido y practicado como una práctica social, ligada a relaciones de poder, identidades y formas de vida.

El tema de género es un claro ejemplo de tema transversal que puede ser utilizado para estimular el trabajo con los discursos, las identidades y los modos de decir en la infancia. La inclusión de cuestiones de género en el aula de lenguas favorece la deconstrucción de estereotipos y abre caminos para que los estudiantes amplíen su repertorio simbólico y sus experiencias de mundo desde una perspectiva situada y respetuosa de las infancias.

La integralidad curricular, por tanto, implica no solo tematizar estos contenidos, sino también construir puentes entre diferentes áreas y aspectos del conocimiento, promoviendo un aprendizaje situado, significativo y crítico. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas no se limita a la dimensión formal del lenguaje, sino que se integra con la formación ética y social del alumnado.

Investigaciones como las de Oliveira (2010) demuestran cómo las relaciones sociales, incluyendo las de género, se producen y reproducen en las prácticas diarias, cargadas de significados simbólicos y discursivos que atraviesan ámbitos familiares, comunitarios y escolares. Este enfoque invita a comprender el género como un campo de disputa de sentidos que influye en las elecciones lingüísticas y en las formas de comunicación, reafirmando la necesidad de abordarlo desde una transversalidad integral.

Trabajar con temas transversales, por ejemplo, el género, en la enseñanza de lenguas extranjeras, implica utilizar estas temáticas no solo para reflexionar sobre igualdad, sino también para analizar críticamente textos, expresiones idiomáticas y representaciones culturales, favoreciendo la ampliación del horizonte identitario de los estudiantes desde una mirada plural y crítica. El lenguaje participa activamente en la construcción de realidades sociales y jerarquías, por lo que la transversalidad debe orientarse a interrogar y desnaturalizar discursos que reproducen estereotipos y exclusiones en los materiales y prácticas educativas.

Autores como Moita Lopes (2002) y Oliveira y Pereira (2017) destacan que la escuela es un espacio privilegiado para la disputa simbólica de identidades y representaciones, donde el currículo formal y oculto puede reproducir o desafiar roles sociales tradicionales. En este sentido, la integralidad curricular busca precisamente superar estas cristalizaciones discursivas, proponiendo una enseñanza que permita a las infancias imaginar y construirse desde coordenadas más inclusivas y críticas (Butler, 2003).

Entre los muchos argumentos que motivan esta propuesta de trabajo, está el pensar en cómo los algoritmos, junto con el aumento de la presencia de la inteligencia artificial, por ejemplo, están alimentados con contenidos que difunden temas misóginos en redes sociales – a las cuales muchos niños ya están expuestos desde muy temprana edad –, exponiendo a niños y jóvenes a un fomento de estereotipos de género y a modelos más rígidos y violentos de masculinidad. Este fenómeno evidencia que los estereotipos de género no solo persisten, sino que se están reforzando y resignificando en los espacios digitales, y que actitudes machistas están siendo más reproducidas entre jóvenes que entre adultos y personas mayores, por primera vez en la historia, según investigadoras como Laura Bates. En una entrevista reciente para la BBC (2025), Bates alerta sobre un proceso de radicalización silenciosa de niños y jóvenes, influenciado por algoritmos de plataformas digitales como TikTok, que los expone a discursos de odio contra las mujeres en cuestión de minutos. Esta situación revela que los valores igualitarios no se están consolidando naturalmente con las nuevas generaciones, desafiando la idea de que los jóvenes son, por defecto, más progresistas.

2.3 Perspectivas para la enseñanza de lenguas y la transversalidad en la infancia: el caso de Cabo de Santo Agostinho

En el contexto de las escuelas públicas de Cabo de Santo Agostinho, la integralidad y los temas transversales adquieren un papel estratégico para responder a las particularidades socioculturales y lingüísticas de la comunidad. La enseñanza de la lengua española, vista aquí como una lengua de resistencia y memoria histórica, se potencia cuando se articula con temas transversales que fomenten la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad.

La propuesta curricular dirigida al primer año de la educación primaria busca precisamente integrar la enseñanza del español con temas transversales, como la deconstrucción de estereotipos de género, para favorecer aprendizajes significativos y una formación integral. Este enfoque permite que el alumnado no solo desarrolle competencias lingüísticas, sino que también se apropie de herramientas para cuestionar y transformar las representaciones sociales presentes en su entorno.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

La investigación local revela que los discursos sobre los roles de género se manifiestan en las prácticas cotidianas y en las percepciones que niñas y niños tienen sobre las ocupaciones y responsabilidades en sus comunidades y familias. Al trabajar estos temas desde la enseñanza de lenguas, se abre un espacio para problematizar las desigualdades y promover nuevas narrativas que reconozcan la pluralidad de identidades y modos de vida.

Hablar de una realidad requiere un acercamiento cuidadoso, responsable y comprometido. Nuestro acercamiento a la comunidad de Cabo de Santo Agostinho es, en este momento, inicial, y se apoya en las herramientas disponibles para, a partir de este trabajo, producir un gesto: un intento humilde de reivindicar la enseñanza de lenguas no solo como contenido curricular, sino también como instrumento para cuestionar las realidades sociales. Nos basamos en documentos oficiales y en el apoyo de actores locales para pensar, con la necesaria delicadeza, una propuesta que dialogue con las orientaciones curriculares ya existentes para la lengua portuguesa en la ciudad, identificando espacios posibles para trasladar esta perspectiva al ámbito de las lenguas extranjeras.

Tras analizar el documento *Organizador Curricular de Lingua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* de la ciudad, proporcionado por la secretaría, notamos que desde los primeros años de educación, las habilidades de lectura y escritura son desarrolladas de manera conjunta y progresiva. Los niños comienzan aprendiendo las correspondencias entre sonidos y letras, lo que les permite decodificar palabras y textos cortos con autonomía y fluidez. A medida que avanzan, adquieren conocimientos sobre diferentes géneros textuales y desarrollan la capacidad de comprender ideas centrales, inferir información implícita y contextualizar los textos. Además, practican la producción escrita a través de actividades de planificación, revisión y edición, considerando aspectos ortográficos, gramaticales y de coherencia. Todo esto se realiza en situaciones contextualizadas y con la colaboración del docente y colegas, promoviendo un aprendizaje activo y significativo desde los primeros años escolares.

El documento *Organizador Curricular de Lingua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* se estructura de la siguiente manera:

1º ano			
UNIDADE DIDÁTICA I			
PRÁTICA DE LINGUAGEM	CAMPOS DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01CSA) Identificar a função social de textos que circulam no cotidiano, nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
		Estratégia de leitura	(EF15LP02CSA) Estabelecer expectativas em relação à leitura (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte, o assunto, bem como sobre recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03CSA) Localizar informações explícitas em diferentes textos.
		Protocolos de leitura	(EF15LP04CSA) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos e gráficos-visuais em textos multissemióticos e multimodais.
		Compreensão em leitura	(EF01LP01CSA) Reconhecer que os textos ocidentais são lidos e escritos da esquerda para a direita e de Naôcina para baixo.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Campo da vida cotidiana	Compreensão em leitura	(EF12LP04CSA) Ler e compreender com certa autonomia, em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor e de outros pares, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
			(EF01LP17CSA) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e de outros pares, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

Comentado [1]: 1. Conhecimento Prévio: Não há.

2. Habilidades Relacionadas:
EF12LP06CSA (AF)
EF15LP02CSA (EF)
EF15LP03CSA (EF)
EF15LP04CSA (EF)

Comentado [2]: 1. Conhecimento Prévio: Não há.

2. Habilidades Relacionadas:
EF01LP01CSA (EF)
EF01LP03CSA (EF)
EF01LP02CSA (AF)
EF12LP10CSA (AF)
EF12LP17CSA (AF)

Este mismo organizador curricular aparece en otros documentos que se centran en las *habilidades prioritarias*⁹ para los estudiantes del primer año, con una estructura similar que organiza dichas habilidades adaptándolas al contexto y a las necesidades consideradas por los formuladores. En estos documentos de habilidades prioritarias tuvimos acceso a las demás asignaturas, lo que nos brinda una visión más amplia sobre las posibilidades de interseccionalidad que podrán ser exploradas posteriormente en nuevos desdoblamientos.

Presentamos un cuadro con las actividades y enfoques del documento de habilidades prioritarias para el IV bimestre de los niños del primer año de primaria, correspondientes a la asignatura de Lengua Portuguesa, junto con un diseño de cómo podríamos visualizar lo que se espera de estos estudiantes al final del año escolar. Para la enseñanza de lengua española en esta etapa, la propuesta se basa principalmente en prácticas orales y producciones escritas sencillas, respetando el nivel de construcción de la lengua en el que se encuentran.

	Actividades y enfoques trabajados en Lengua Portuguesa	Actividades y enfoques adaptados para la enseñanza de español	Observaciones
<u>1</u>	<u>Produção de textos (escrita):</u>	Planificar y producir, en colaboración, pequeños textos muy simples (listas, frases	Al final del primer año, los estudiantes ya pueden usar el español de forma

⁹ Documento elaborado a partir de las siguientes referencias: Currículo del Município de Cabo de Santo Agostinho, Currículo de Pernambuco, Base Nacional Común Curricular (BNCC), Priorización de Habilidades Curriculares (Instituto Reúna/Formar), Derechos de Aprendizaje del Alumno y Cuadernos de Actividades no Presenciales.

	Planejar e produzir textos em colaboração, considerando a situação comunicativa, tema e finalidade	cortas, tarjetas o invitaciones), considerando el tema y la finalidad.	funcional y sencilla para registrar ideas básicas por escrito, siempre con apoyo oral previo y colaboración, reforzando la conexión entre sonido y grafía.
<u>2</u>	<u>Planejamento de texto oral:</u> Planejar e produzir, em colaboração, entrevistas, relatos de experiências e curiosidades, usando ferramentas digitais, considerando a situação e o tema	Planificar y realizar, en colaboración, entrevistas orales muy simples, relatos breves de experiencias y curiosidades, con apoyo visual o de herramientas digitales (audio o video).	Permite integrar el vocabulario aprendido durante el año y ejercitar la interacción oral, respetando la estructura simple y el repertorio lingüístico alcanzado.
<u>3</u>	<u>Compreensão em leitura:</u> Ler e compreender enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, relatos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, considerando a situação comunicativa e o tema	Escuchar, leer y comprender enunciados muy breves relacionados con tareas escolares, diagramas, curiosidades o relatos cortos, siempre con apoyo visual y guía del docente.	Introduce prácticas de comprensión lectora adaptadas, vinculando el español con situaciones cotidianas de aprendizaje, pero manteniendo el foco en la oralidad como base.
<u>4</u>	<u>Forma de composição do texto:</u> Identificar e reproduzir a formatação e diagramação de textos como fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital, cartas de leitor, considerando o gênero e versão (oral ou escrita)	Identificar y reproducir la forma de textos simples como fotoleyendas, álbumes de fotos digitales o cartas breves, adaptando su contenido a estructuras fáciles y comprensibles para la edad.	Trabaja la noción de género textual y formato de manera práctica, integrando lo visual y lo oral, y utilizando la escritura de forma mínima pero significativa.

5	<u>Habilidades de leitura/autonomia:</u> Compreender slogans, anúncios e textos de campanhas de conscientização, considerando o gênero e o público infantil	Reconocer y comprender slogans o mensajes breves de campañas escolares o infantiles en español, usando imágenes como apoyo.	Introduce el contacto con textos sociales y publicitarios de forma lúdica, fortaleciendo la comprensión global y la percepción del propósito comunicativo.
6	<u>Forma de composição do texto (oral):</u> Planejar e produzir, colaborativamente, entrevistas, relatos de experiências, utilizando ferramentas digitais em áudio ou vídeo	Planificar y producir colectivamente audios o videos sencillos (entrevistas, presentaciones o pequeñas descripciones) para presentar a otros compañeros o a la comunidad escolar.	Potencia la oralidad como producto final del aprendizaje anual, integrando vocabulario, pronunciación y creatividad.
7	<u>Práticas de estudo e pesquisa (produção textual):</u> Produzir textos relacionados a perguntas, curiosidades, entrevistas, etc., considerando a situação comunicativa	Producir, con ayuda, textos muy breves relacionados con preguntas o curiosidades sobre un tema trabajado durante el año, vinculando imágenes, palabras clave y frases cortas.	Permite consolidar el uso funcional de la escritura como registro y evidencia del pensamiento, manteniendo el español como medio de comunicación.
8	<u>Reconhecimento de textos informativos:</u> Identificar a forma de composição de slogans publicitários e outros textos publicitários	Reconocer la composición y el formato de slogans o frases publicitarias breves en español, identificando sus elementos más visibles (palabra clave, imagen, mensaje).	Desarrolla la capacidad de identificar y diferenciar mensajes escritos en un contexto real, fortaleciendo la lectura crítica desde el nivel inicial.

Fuente: Elaboración propia a partir del documento *Habilidades Prioritárias para os estudantes do 1º ano* (2021) - Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEDUC

La transversalidad se evidencia en la articulación entre diferentes campos de actuación, como la práctica de lenguaje, estudio e investigación, vida cotidiana y prácticas artísticas, promoviendo que los estudiantes no solo aprendan sobre la lengua, sino que también hagan conexiones con otros ámbitos de su vida y cultura. Por ejemplo, la producción de textos sobre temas de interés, el uso de tecnologías digitales para publicar textos, y la comprensión de textos en diferentes formatos y soportes, permiten vincular la lengua con la ciudadanía, la cultura digital, y las prácticas sociales, fortaleciendo la competencia comunicativa en contextos variados. Con este documento de lengua portuguesa brasileña, podemos ver muchas posibilidades para una formulación documental formal para la lengua española.

3 Una propuesta de trabajo hacia un diseño curricular para el primer año de la educación primaria

Mencionamos anteriormente que esta propuesta de trabajo se dirige al primer año de la educación primaria. Pero, ¿por qué este grupo?

En Brasil, según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB n.º 11.274/2006) y la Resolución CNE/CEB n.º 6/2010, el ingreso al 1º año del Ensino Fundamental ocurre, por norma, a los 6 años cumplidos hasta el 31 de marzo del año lectivo. Este momento marca el inicio de la escolarización obligatoria, etapa en la cual las niñas y los niños ya han desarrollado habilidades cognitivas y sociales fundamentales, pero conservan una fuerte apertura a lo simbólico, lo afectivo y lo plural.

Trabajar con esta franja etaria es una decisión que parte del reconocimiento de que la infancia temprana es un momento clave para la formación de subjetividades, valores y repertorios culturales. En este sentido, nuestra propuesta intenta alinearse con el principio de formación integral, definido por la BNCC (2017) y ya conceptualizado en apartados anteriores como una educación que contemple varios aspectos del desarrollo en esta etapa.

El primer año de la Educación Primaria representa un momento crucial para el desarrollo de las competencias iniciales de lectura y escritura. Es en esta etapa que las niñas y los niños comienzan a establecer sus primeras relaciones entre sonido y grafía, avanzando en la comprensión del principio alfabético, el reconocimiento de letras y la construcción de sus primeras producciones escritas. De acuerdo con la BNCC, se espera que el estudiantado en esta fase esté inmerso en un proceso de apropiación del sistema de escritura, demostrando

avances graduales en la conciencia fonológica y en la lectura de palabras y frases simples, aún desde hipótesis propias sobre el funcionamiento de la lengua escrita.

Estas progresiones, sin embargo, no siguen un ritmo único. Algunas niñas y niños presentan mayor fluidez en la decodificación, mientras otras/os todavía están explorando las regularidades del sistema. Tales diferencias son normales y forman parte del proceso. Por ello, resulta fundamental que las escuelas — como espacios de acompañamiento atento — comprendan qué aspectos forman parte de las variaciones esperadas y cuáles pueden indicar un desarrollo atípico, como ocurre en algunos casos de dislexia.

El conocimiento profundo de las orientaciones curriculares y pedagógicas permite que los profesionales de la educación respeten los tiempos individuales, sin anticipar exigencias que no se corresponden con la edad. A su vez, este acompañamiento favorece tanto la construcción de trayectorias inclusivas como la identificación temprana de obstáculos persistentes que puedan requerir una intervención especializada. Se reconoce que muchos planes presentan limitaciones al excluir ciertas demandas que requieren un reconocimiento y una actuación más especializada.

Al centrarnos en las directrices y orientaciones oficiales, así como en lo que se puede reunir de otros estudios y experiencias de esta autora, pretendemos actuar con cuidado y sensibilidad en la construcción de cada etapa de esta propuesta. Sin embargo, es importante destacar que siempre será posible mejorar en futuras versiones, a partir de la colaboración con más especialistas, un mayor dominio del tema y mejores condiciones para presentar una propuesta cada vez más alineada con los principios de inclusión y accesibilidad.

Tras todo lo expuesto, presentamos nuestra propuesta de trabajo que abarca un año completo, dividido en cuatro unidades didácticas que conducen a un producto final. En las ETI, se realizan dos clases semanales, usualmente en el mismo día, con una duración aproximada de 1 hora y 40 minutos cada una. La carga horaria total anual es de 75 horas. Durante el desarrollo de las unidades, los docentes implementan actividades evaluativas que no necesariamente son pruebas escritas tradicionales; aquí se considera una evaluación continua basada en proyectos y otras actividades adecuadas al nivel y al público.

Presentamos cada unidad de manera más general, recuperando los objetivos en la práctica. Todas las actividades estarán enfocadas en producciones orales, con formulaciones escritas muy simples, posibles para niños de primer año que aún están consolidando la

relación entre grafía y fonema y el aprendizaje del alfabeto. Se explorarán distintas posibilidades, siempre ajustando el contenido hacia una producción final sobre estereotipos de género.

Unidad I

La unidad “Bienvenidos al aula” tiene como objetivo favorecer el primer contacto con la lengua española mediante el reconocimiento de sonidos, la nominación de objetos y espacios del aula y la presentación personal, integrando prácticas lúdicas que promuevan la interacción oral y la construcción de un vocabulario inicial. Para apoyar este proceso, se utilizará el libro *ABCDelas* de Janaina Tokitaka que presenta las letras del alfabeto a través de ilustraciones y palabras con enfoque inclusivo y no estereotipado de género. En cada letra, los lectores podrán conocer, a través de cuentos poéticos y cómicos, historias poderosas de mujeres que revolucionaron sus campos de actuación.

“Empoderamento feminino é até mais assunto de criança do que de adulto, porque o poder formativo da infância é imenso. Crianças absorvem tudo ao redor delas”, dice la autora de *ABCDelas*, Janaina Tokitaka.

Se busca que los estudiantes reconozcan y reproduzcan sonidos básicos del español, aprendan a presentarse oralmente con apoyo visual y modelado docente, nombren objetos y espacios del aula en español utilizando estrategias como el etiquetado, y comprendan la relación entre imagen, palabra y sonido reforzando la asociación grafema-fonema de forma simple.

Para ello, se proponen actividades como el juego de presentación “*Me llamo...*”, el etiquetado colectivo de objetos y espacios inspirado en propuestas como el libro *Peligroso!* de Tim Warnes, canciones de bienvenida para reforzar saludos y expresiones cotidianas, el juego “Busca y señala” para identificar objetos nombrados en español, y la creación de un mural visual con fotos o dibujos de la clase, acompañados de palabras o frases cortas en español. Al momento de nombrar objetos o presentarse, se puede invitar a los niños a hacerlo como si fueran un objeto del aula, alternando intencionalmente el uso de pronombres femeninos y masculinos. Esta dinámica lúdica fomenta la flexibilidad en el uso del lenguaje y encamina para un abordaje que rompe con los estereotipos.

Desde esta primera unidad se fomenta un ambiente inclusivo, evitando la asignación de roles o colores por género al nombrar objetos y espacios, y garantizando que todas las actividades propuestas favorezcan la participación de todas las niñas y niños sin distinción. El etiquetado, las presentaciones y los juegos de identificación se realizarán de manera que los

estudiantes puedan expresarse y reconocerse de la manera que quieren ser conocidos. Este enfoque permitirá sentar las bases para el trabajo transversal sobre estereotipos de género que culminará en el producto final del curso, asegurando que incluso en las primeras prácticas orales y escritas sencillas, se mantenga la coherencia con los objetivos formativos generales del proyecto.

Unidad 2

En la unidad “Nuestra familia y nuestro lugar” se invita a los niños a explorar y reconocer la diversidad geográfica y cultural de sus familias y comunidades, comenzando por el entorno más cercano: su hogar, su comunidad y su escuela. Además, pueden conocer otras realidades en comunidades, escuelas y familias del mundo hispanohablante. Se trabaja la nominación de los miembros de la familia, las actividades cotidianas y los espacios donde viven y estudian, fomentando la descripción oral y la narración simple. Además, se introduce de manera práctica el reconocimiento de distintos géneros textuales, como relatos orales, descripciones y pequeños diálogos, que permiten a los niños entender las funciones comunicativas de cada tipo de texto en su contexto.

Para profundizar en la comprensión de los roles familiares y la relación entre género y personalidad, se propone la lectura y reflexión guiada del libro *Super*, de Jean-Claude Alphen. A través de la mirada de un niño que observa el cambio en los roles parentales — el padre que se queda en casa y la madre que comienza a trabajar afuera — los estudiantes pueden ser provocados a observar los estereotipos en los roles presentes en su propia experiencia. Las actividades incluyen narraciones orales, conversaciones en grupo y la producción de pequeñas descripciones o dibujos sobre sus familias, promoviendo la expresión en español con apoyo visual y formulaciones escritas muy simples. Esta unidad prepara el terreno para un pensamiento crítico y afectivo que será fundamental para el trabajo transversal sobre estereotipos de género que se desarrollará en unidades posteriores.

Unidad 3

En “Colores, sabores y voces: cómo me veo”, los niños profundizan en la expresión de sí mismos y de su entorno inmediato, ampliando el vocabulario y las estructuras del español para hablar sobre características físicas, colores, gustos y hábitos cotidianos, como la alimentación. Aquí, es importante que los pasatiempos de niñas y niños sean tomados en serio desde la infancia. Estos intereses no se mantienen iguales a lo largo del tiempo, en gran parte

debido a la cultura de la sobrecarga, que recae principalmente sobre las mujeres. Mientras tanto, los niños y hombres suelen cultivar sus hobbies, como deportes o videojuegos, con menos culpa y presión. Dar mayor importancia a los pasatiempos en la infancia puede ser un intento consciente de cultivar en la vida adulta un espacio para esos intereses, con menos culpa y más conciencia sobre cómo los roles de género influyen en ellos. Se trabajan nuevas formas lingüísticas como adjetivos para describir, expresiones de preferencia y negación sencilla, y la construcción de frases cortas afirmativas e interrogativas.

En la unidad se sugiere trabajar con dos libros: *Eu sou uma menina* de Yasmeen Ismail y *Black Power de Tayó* de Kiusam de Oliveira y Taisa Borges. Ellos pueden servir para que los niños exploren distintas formas de hablar sobre sí mismos. Al retomar la actividad de etiquetado de la primera unidad, podrán colocarse nuevas etiquetas con más nombres y adjetivos, para afirmar cómo desean ser reconocidos. Podrán decir cómo es su pelo, cómo se visten con afirmaciones, promoviendo la autoidentidad y el respeto por la diversidad.

A través de la lectura y la escucha de tiras cómicas y pequeñas historietas, como *Mafalda* de Quino y *Meninas* de Angélica Kalil y Amma, los niños se acercan a narrativas que presentan personajes diversos y situaciones cotidianas en las cuales pueden identificarse. Estas obras, junto con *O mundo no Black Power de Tayó* de Kiusam de Oliveira y Taisa Borges y *Eu sou uma menina* de Yasmeen Ismail, están especialmente seleccionadas para potenciar la voz femenina y romper estereotipos, mostrando personajes femeninos fuertes, decididos y que desafían las expectativas tradicionales. Así, se fomenta la autoestima y la valoración de la diversidad desde temprana edad, promoviendo una visión crítica e inclusiva sobre la identidad.

Unidad 4 - “Jugamos, soñamos y construimos nuestro futuro: roles y género en nuestra comunidad”

Se calculan aproximadamente 8 semanas de clase en el último bimestre/unidad. Pensamos la propuesta en 5 partes que pueden distribuirse en una cantidad diferente de momentos. La parte III, por ejemplo, puede resultar en actividades para 2 o 3 semanas. La propuesta está diseñada para ser justamente flexible, de modo que pueda adaptarse a los contextos en que se utilice.

Parte I: Cambiando las reglas del juego

Esta primera parte de la propuesta se centra en introducir a las niñas y niños en una reflexión inicial sobre los juguetes y los estereotipos de género asociados a ellos, a través del juego y la exploración libre. Para ello, se organiza un juego llamado “Encuentra los tesoros”, donde se esconden materiales y libros usados en las unidades anteriores, y se forman equipos para buscar estos objetos con la motivación de premios simbólicos. A partir de ahí, se rescatan los aprendizajes previos mostrando el mapa inicial y diversos libros relacionados, haciendo preguntas que permiten a los niños recordar y expresar lo aprendido.

El núcleo de esta parte es la presentación de diversos juguetes, que se colocan en un tapete para que los niños los elijan libremente y expliquen por qué los prefieren. Luego, se propone un juego con juguetes asignados al azar, lo que promueve la experiencia de jugar con diferentes objetos, rompiendo prejuicios sobre qué juguetes son “para niñas” o “para niños”. La reflexión grupal guiada por el docente permite que las niñas y los niños expresen sus sentimientos y pensamientos sobre el juego y sus elecciones.

Para fortalecer la competencia lingüística en español, se introduce y practica el verbo “gustar” en frases sencillas para que los niños puedan comunicar sus gustos. La parte termina con la creación de un cartel personal titulado “Mis juguetes y yo”, donde cada niño dibuja o pega imágenes de sí mismo y sus juguetes favoritos, acompañado de una frase sencilla que explique su elección. Finalmente, se proyecta un video titulado “*Campaña de juguetes no sexistas* (2018) de la Dirección General de Inclusión Social, Familias e Igualdad del Gobierno de Cantabria, que refuerza el mensaje de que todos pueden jugar con cualquier juguete, seguido de preguntas para verificar la comprensión y profundizar la reflexión.

Parte II: Jugando con princesas que no quieren ser salvadas

En esta segunda etapa, la propuesta busca profundizar en la deconstrucción de estereotipos de género utilizando el juego simbólico con muñecos y muñecas. Son todas y todos invitados a jugar libremente con sus muñecos como princesas y príncipes, mientras el docente observa cómo asignan roles y relaciones, detectando posibles patrones de estereotipos. Luego, se introducen obstáculos físicos que simbolizan retos para las princesas, incentivando a los niños a pensar en cómo esas princesas podrían salir por sí mismas, qué herramientas usarían y cómo resolverían los problemas, promoviendo la autonomía y la capacidad de superación.

A continuación, se asignan profesiones a los muñecos, pudiendo ser profesiones reales o inventadas, para que imaginen a las princesas y príncipes en roles activos y responsables. Se

sugiere un juego dirigido donde las princesas no necesitan ser salvadas sino que trabajan y colaboran con los príncipes para resolver problemas, promoviendo valores de igualdad y cooperación. Esta parte culmina con la lectura compartida en voz alta de los libros *Princesas em Greve!* y *Príncipes em Marcha!* de Thais Linhares, que abordan estas temáticas y sirven para conectar la experiencia de juego con una narrativa que refuerza la reflexión sobre roles y estereotipos.

Parte III: Qué quiero ser cuando crezca

En la tercera parte, el enfoque está puesto en las aspiraciones profesionales y la exploración de estereotipos de género vinculados a ellas, con un énfasis en el uso del español para fomentar la expresión oral y el vocabulario temático. La sesión comienza recordando las profesiones asignadas a los muñecos en la etapa anterior y se invita a los niños a pensar y compartir qué profesión les gustaría tener en el futuro, promoviendo la verbalización de sus sueños y preferencias.

Para enriquecer el vocabulario, se presentan imágenes y tarjetas con nombres y pronunciaciones de profesiones comunes, que los niños repiten en coro y practican con apoyo del docente. Se plantea una pregunta provocadora que invita a la reflexión: qué profesión elegirían si fueran del otro género, para abrir un espacio de diálogo sobre la flexibilidad y ruptura de estereotipos.

Se utilizan videos que muestran ejemplos de profesiones tradicionalmente masculinas o femeninas ejercidas por personas del otro género, y se generan debates sobre las impresiones y aprendizajes de los niños. A través de actividades de dibujo, los niños representan profesiones diversas y luego, tras ver un video sobre mujeres en profesiones poco comunes, reflexionan sobre los cambios en su percepción.

Finalmente, se organizan investigaciones y preparativos para que cada uno elija una profesión y prepare una breve presentación oral en español sobre ella. Se realiza una feria de profesiones simulada donde cada estudiante presenta su rol, expresa sus sentimientos respecto a “ser” ese profesional, y participa en dinámicas para compartir emociones relacionadas con las experiencias vividas.

Parte IV: Así se trabaja en Cabo

Esta parte se enfoca en vincular lo aprendido con el contexto local, reconociendo y valorando las profesiones presentes en la comunidad de Cabo de Santo Agostinho. Los niños comparten las profesiones que investigaron en sus casas y se usan imágenes de lugares representativos (Puerto de Suape, mercados, campos agrícolas) para ubicar dónde trabajan esas profesiones. Se promueve el reconocimiento visual y la identificación espacial con la realidad comunitaria, fortaleciendo el sentido de pertenencia.

El docente asocia cada profesión con verbos de acción en español, utilizando la mímica para que los niños participen activamente y consoliden el vocabulario. Se reflexiona sobre la cantidad de personas conocidas en cada profesión y se indaga si les gustaría trabajar en ellas, con atención a las posibles elecciones vinculadas a estereotipos.

Se introduce el género periodístico mediante videos que muestran a niños entrevistando adultos, preparando al grupo para asumir el rol de periodistas. Se plantea la importancia de las entrevistas para conocer historias y realidades diversas, motivando al grupo a prepararse para realizar entrevistas reales en la próxima etapa.

Parte V: Pequeños periodistas en acción

La última etapa de la propuesta está dedicada a la aplicación práctica de lo aprendido mediante la realización de entrevistas, la producción de materiales audiovisuales y visuales, y la reflexión grupal. Se inicia con un repaso del género entrevista, practicando en clase una pequeña entrevista guiada para familiarizarse con las preguntas y la estructura.

Se organiza la clase en grupos que deben entrevistar a dos personas: un familiar y un integrante de la escuela, utilizando hojas con imágenes y preguntas en portugués para facilitar la comunicación y la guía durante la entrevista. Antes de salir, se revisan las imágenes y preguntas para que los niños se sientan seguros, y se indica que las respuestas se recogerán en las fichas entregadas.

Después de las entrevistas, los grupos comparten sus experiencias y aprendizajes con el resto de la clase, lo que permite reflexionar sobre las profesiones, descubrir nuevas realidades y contrastar expectativas con respuestas reales. Se realiza una dinámica con cajas para clasificar las respuestas sobre la percepción de género en las profesiones (“más mujeres”, “más hombres”, “los dos igualmente”), promoviendo la discusión y el análisis crítico.

Para culminar, se realiza la construcción colectiva de murales estilo *Lambe Lambe*¹⁰ divididos en grupos temáticos: locales de trabajo en Cabo, profesiones, niñas y niños con juguetes, y resultados de las entrevistas. Cada mural incluye una frase de impacto y está acompañado por audios grabados por los propios niños en español, que se convierten en códigos QR para integrar audio y visual en la exposición. Finalmente, los murales son instalados en diferentes espacios de la escuela para compartir con toda la comunidad el trabajo realizado, cerrando el ciclo con una experiencia de aprendizaje significativa, integradora y lúdica.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo se propuso construir un gesto que se materializa en una propuesta de trabajo para el primer año del Ensino Fundamental, con un enfoque que articula la educación en lenguas extranjeras, en particular, el español, con la transversalidad, poniendo especial énfasis en la deconstrucción de estereotipos de género desde la infancia. Esta perspectiva surge de la comprensión profunda de que la enseñanza de una lengua no puede ni debe desvincularse de las dimensiones sociales, culturales y políticas que influyen en la formación de los sujetos. En un contexto como el de Cabo de Santo Agostinho, con su diversidad cultural y desafíos históricos, el diseño curricular debe contemplar, por un lado, la adquisición del código lingüístico y, por otro, la formación de una conciencia crítica que permita a las niñas y niños reconocerse, expresarse y participar en el mundo desde la pluralidad y la igualdad.

La metodología cualitativa adoptada, basada en la investigación documental, el análisis de los currículos y otros documentos oficiales, y el diálogo con marcos teóricos sobre educación en lenguas, análisis del discurso y estudios de género, permitió una articulación teórica-práctica que se tradujo en unidades didácticas pensadas para atender las necesidades específicas de este nivel escolar. El trabajo se basó en el reconocimiento de los procesos de adquisición de la lengua, privilegiando la oralidad y la escritura incipiente, respetando el proceso natural de consolidación de la relación grafema-fonema y el desarrollo gradual del alfabeto. Esto reafirma la necesidad de ajustar las propuestas pedagógicas a la realidad

¹⁰ El arte **lambe lambe** es una técnica de pegar carteles pequeños con imágenes y mensajes en paredes o espacios públicos. Es colorido, visual y sirve para comunicar ideas o historias de forma creativa y accesible. En la propuesta didáctica, los niños crean murales estilo lambe lambe para mostrar sus trabajos en la escuela, combinando imágenes, textos y audios.

concreta del alumnado, evitando imposiciones de modelos inadecuados que solo reproducen la exclusión y la frustración.

Un elemento fundamental en esta propuesta fue la inserción del juego, lo que proporcionó un estudio, aún iniciante, sobre la ancestralidad del hecho de jugar como eje vertebrador. El reconocimiento del jugar como una práctica ancestral, validada por la BNCC y por múltiples estudios contemporáneos, permite reposicionar la experiencia lúdica no solo como un momento de ocio, sino como un espacio privilegiado para el desarrollo cognitivo, emocional y social. En este sentido, el juego se convierte en un lenguaje natural para que las niñas y niños exploren la lengua española, articulando sentidos, emociones y relaciones sin la presión de la formalidad escolar tradicional. Más que eso, el jugar se presenta como un acto de resistencia y libertad que permite desafiar las construcciones rígidas de género desde la base misma de la experiencia infantil.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017)

Las comunidades indígenas nos enseñan que el juego infantil no es solo diversión, sino una vía profunda de aprendizaje, vínculo y pertenencia cultural. En la primera infancia indígena, el jugar se entrelaza con la vida cotidiana, integrando saberes ancestrales, valores colectivos y la conexión con el entorno natural. Actividades como correr entre árboles, jugar con semillas, barro o piedras, y participar de juegos coordinados por personas mayores, transmiten identidad, autonomía y respeto por la naturaleza. Más que una actividad separada de la educación, el juego es una forma de aprender a ser parte de la comunidad, una enseñanza que nos recuerda la importancia de integrar lo lúdico en cualquier propuesta pedagógica inclusiva y significativa.

Comprendiendo el valor profundo del juego como elemento formador, cultural y afectivo en la infancia, se pretende, con mucho ánimo, seguir pensando y creando más propuestas pedagógicas que partan de este enfoque, integrando lo lúdico como camino para el aprendizaje, la expresión y la preservación de saberes, buscando aprender cada vez más con los pueblos originarios.

La transversalidad, especialmente la de género, se presenta como una urgencia pedagógica y social para desarmar las estructuras hegemónicas que imponen roles, expectativas y limitaciones a las infancias según normas binarias y excluyentes. Las acciones propuestas en este trabajo buscan ejemplificar prácticas no sexistas que pueden integrarse de forma cotidiana en la escuela: no recriminar si un niño juega con niñas y viceversa; formar equipos mixtos y estimular la participación de las niñas en espacios tradicionalmente masculinizados en educación física; promover debates abiertos y respetuosos sobre género, incentivando la expresión y el intercambio de opiniones; revisar cuidadosamente el material didáctico para identificar y discutir contenidos sexistas; buscar recursos que evidencien la igualdad de género; evaluar las canciones que se escuchan en la escuela para evitar letras discriminatorias; no reforzar estereotipos en los juguetes y juegos; permitir que todas las niñas y niños jueguen con todo tipo de juguetes, reconociendo que las experiencias lúdicas preparan para la vida; y priorizar juegos que puedan ser realizados por todos, fomentando socialización, amistad, afecto y nuevas formas de percibir el mundo. La invitación a que las niñas y los niños exploren todas las posibilidades de juego, junto con la apertura al diálogo crítico, son pasos concretos para construir ambientes más inclusivos, donde cada estudiante pueda sentirse reconocido, valorado y empoderado.

El estudio revela que las relaciones de poder y de género en las comunidades asentadas del Cabo de Santo Agostinho están marcadas por una estructura desigual, en la que los hombres suelen ocupar los espacios de mayor visibilidad y toma de decisiones, mientras que las mujeres, aun siendo piezas fundamentales en la producción agrícola, la pesca, el comercio y la organización comunitaria, enfrentan barreras para acceder a esos mismos lugares de influencia. Las tareas y responsabilidades continúan distribuyéndose bajo criterios tradicionales que asocian lo masculino con la autoridad y lo femenino con el cuidado y la esfera doméstica, reproduciendo una jerarquía que limita el reconocimiento y la autonomía de las mujeres.

En los asentamientos del Cabo de Santo Agostinho¹¹, el acceso a la educación y a otros derechos básicos como la salud, la vivienda digna y la participación política continúa siendo

¹¹ Un asentamiento es una comunidad formada cuando un grupo de personas ocupa y se establece en un terreno, generalmente de origen rural, para vivir y desarrollar actividades productivas, muchas veces en el marco de programas de reforma agraria o regularización de tierras.

En el contexto brasileño, como en el Cabo de Santo Agostinho, los asentamientos rurales suelen surgir tras procesos de lucha social por el acceso a la tierra, organizados por movimientos campesinos o con mediación de instituciones públicas como el INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

Asentamientos: Potozi, Araribá de Pedra y Araribá de Baixo que forman parte del territorio rural del Cabo de Santo Agostinho

limitado y desigual, afectando de manera particular a las mujeres. Aunque muchas de ellas valoran la educación como una herramienta para mejorar su calidad de vida y la de sus familias, las responsabilidades domésticas y productivas que asumen, sumadas a la falta de infraestructura, transporte y recursos escolares, dificultan su permanencia y avance en los estudios. Esta situación se ve reforzada por relaciones de género que priorizan la formación y movilidad de los hombres, relegando a las mujeres a roles tradicionales. El estudio que dio origen a este trabajo propositivo evidencia que garantizar la igualdad de acceso a la educación y a otros derechos básicos no solo es una cuestión de justicia social, sino también una condición necesaria para romper el ciclo de desigualdad, abrir espacios de participación plena y fomentar nuevas perspectivas de desarrollo en la comunidad.

Cuanto a la proposición, la literatura infantil seleccionada cumple un papel esencial en esta propuesta, con títulos como *ABCDelas*”, de Janaina Tokitaka, *“Meninas sonhadoras, mulheres cientistas*, de Flavia Martins de Carvalho, y *Yo soy una niña!* de Yasmeen Ismail, que dan voz a mujeres diversas, desafiando las narrativas dominantes y ofreciendo referentes valiosos que inspiran tanto a niñas como a niños. Este uso intencional de la literatura evidencia que las palabras y las historias son herramientas poderosas para construir identidades positivas y una visión crítica del mundo, aspectos que deben ser incorporados al currículo con la misma importancia que los contenidos lingüísticos. Aunque en esta primera selección muchos libros estén en portugués, se prevé que en el futuro la propuesta se enriquezca con nuevos materiales y recursos, incluyendo obras originalmente escritas en español o incluso traducciones de estos títulos — una tarea que, si posible, será emprendida por esta autora —, ampliando así las posibilidades de trabajo y el alcance de las actividades.

Al reflexionar sobre los pasatiempos y gustos de la infancia, este trabajo también ha problematizado cómo la cultura de la sobrecarga y las expectativas de género condicionan las experiencias de niñas y niños, limitando en muchos casos el disfrute pleno de sus intereses y pasatiempos. En la adultez, especialmente las mujeres, suelen enfrentar restricciones que hacen desaparecer esos espacios de recreación y expresión personal, reforzando desigualdades y afectando el bienestar emocional. Por ello, se considera que promover el derecho a jugar y a cultivar pasatiempos desde la infancia es una inversión en el desarrollo integral y en la formación de sujetos libres, capaces de resistir y transformar las normas sociales opresivas.

Aunque esta proposición de trabajo se haya centrado en prácticas orales, se reconoce el derecho a la alfabetización para la lectura y escritura que comienza antes del 1.º año de

primaria. La Educación Infantil debe asumir un papel activo y planificado en el desarrollo de los precursores de la lectura, incorporando de forma equilibrada actividades lúdicas y estructuradas que favorezcan el juego con los sonidos, el conocimiento de las letras y la ampliación del vocabulario. Estas experiencias tempranas, especialmente entre los 4 y 5 años, son decisivas para garantizar que todas las niñas y los niños lleguen al inicio de la alfabetización formal con más oportunidad de evitar desigualdades y facilitar un aprendizaje más fluido. La evidencia científica confirma que leer bien a los 7 años depende directamente de lo que se hace a los 4, por lo que postergar estas prácticas limita el potencial de desarrollo y dificulta el acceso equitativo a la lectura y la escritura, según Sargiani y Maluf (2018).

En esta etapa del aprendizaje, no debemos centrar nuestra atención únicamente en los errores ni interrumpir para corregir sin cuidado, dejando de lado el reconocimiento de los avances y las construcciones que los niños ya logran. Como adultos, cargamos herencias escolares, familiares y sociales que a menudo nos hacen sentir frustración incluso antes de comenzar algo nuevo. Para muchos niños, el aprendizaje puede resultar más sencillo precisamente por la menor presencia de frustraciones y presiones externas, aunque debemos reconocer que en la actualidad también están expuestos a un exceso de estímulos y a un contexto social que cultiva, día a día, distintas formas de malestar emocional. Por eso, es fundamental no generar distancias en los momentos de aprendizaje, sino, al contrario, motivarlos a seguir en contacto con el estudio y la curiosidad. Acoger en la lengua del otro — respetando el ritmo, celebrando los logros y ofreciendo un espacio seguro para expresarse — no solo fortalece la confianza lingüística, sino también el vínculo humano que sustenta todo proceso educativo.

En cuanto a la formación docente y los proyectos futuros, queda clara la necesidad de fortalecer la capacitación crítica y práctica para que podamos implementar estas propuestas con eficacia y sensibilidad. Se sugiere la creación de espacios de formación continuada que incluyan la reflexión sobre género, diversidad cultural, estrategias para la educación en lenguas y la práctica lúdica en el aula. Asimismo, es imprescindible extender el trabajo hacia las familias y la comunidad, construyendo una red de apoyo que legitime y amplifique los valores de igualdad y respeto desde la base social más amplia.

Finalmente, este trabajo reafirma la visión de la educación como un acto político y emancipador, donde la lengua es un espacio de materialidad y construcción de mundos posibles. La propuesta de trabajo presentada aquí intenta ser más que un conjunto de

contenidos: intenta proponer una primera mirada hacia un proyecto de vida que apuesta por la pluralidad, la inclusión y la justicia social desde las raíces mismas de la infancia. En este sentido, al integrar el juego, la transversalidad de género y la educación en lenguas, se espera contribuir, como un abrazo duradero y con intención, a la formación de sujetos críticos, creativos y comprometidos con una sociedad más democrática y equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel Goulart. ANÁLISE DE DISCURSO: CONVERSA COM ENI ORLANDI. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13-12, p. 7 pgs., 2007. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24623>. Accedido en: 01 ago. 2025.

BRANDÃO, Cibele. MOITA LOPES, L. P. IDENTIDADES FRAGMENTADAS: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE EM SALA DE AULA. CAMPINAS, SP: MERCADO DE LETRAS, 2002, 232 PÁGS. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 6, p. 127–129, 2010. DOI: 10.26512/les.v6i0.9476. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9476>. Accedido en: 5 jul. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Disponible en: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Accedido en: 10 ago. 2025.

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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Accedido en: 01 jul. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE CABO DE SANTO AGOSTINHO. Câmara aprova projeto criando programa *Do Cabo para o Mundo*. 2025. Disponible en: <https://www.cabodesantoagostinho.pe.leg.br/institucional/noticias/camara-aprova-projeto-criando-programa-do-cabo-para-o-mundo>. Accedido en: 7 ago. 2025.

CABO DE SANTO AGOSTINHO. Cabo firma parceria com a França para ofertar ensino da língua na rede municipal. 2025. Disponible en: <https://www.cabo.pe.gov.br/noticia/2673/>. Accedido en: 2 jul. 2025.

CABO DE SANTO AGOSTINHO. *História da Cidade*. Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho, 2024. Disponible en: <https://www.cabo.pe.gov.br/pagina/cidade/>. Accedido en: 1 jul. 2025.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 182-193, jul./dez. 2009.

DE NARDI, Fabiele Stockmans; IZUEL, Maria Esperanza; NASCIMENTO, Mizaél Inácio do. Arquivos de leitura na aula de língua espanhola: um olhar sobre as discussões em torno da

linguagem não-binária. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 83, p. 354–368, 2024. DOI: 10.28998/2317-9945.202483.354-368. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/18071>. Accedido em: 9 ago. 2025.

DE NARDI, Fabiele Stockmans; VINHAS, Luciana Iost; MEDEIROS, Vanise Gomes de. Produção do conhecimento, políticas linguísticas e ensino de línguas: contribuições da Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 377-383, jul./set. 2021.

DIREITO HUMANO À LITERATURA. Série "As Pessoas dos Livros". 1 vídeo. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DKseRQappNn/>. Accedido em: 1 jul. 2025.

DOMINGUES, Rita Alcantara; FRANÇA, Luiz Carlos de Lima. COMPLEXO INDUSTRIAL E PORTUÁRIO DE SUAPE, PERNAMBUCO: UMA PERSPECTIVA. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 1, n. 2, p. 16–38, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Ancestralidade do brincar: o valor das brincadeiras para as primeiras infâncias indígenas. *Fundação Maria Cecília Souto Vidigal*, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/ancestralidade-do-brincar-o-valor-das-brincadeiras-para-as-primeiras-infancias-indigenas/>. Accedido em: 7 ago. 2025.

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 504-529, jul./set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cabo de Santo Agostinho – Panorama*. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/cabo-de-santo-agostinho.html>. Accedido em: 1 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros: Cabo de Santo Agostinho*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=31374&view=detalhes>. Accedido em: 1 jul. 2025.

JUNIOR, José Veranildo Lopes da Costa; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no Nordeste brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 172-193, 2 nov. 2020.

LISBOA, Patrícia; SANTOS, Maria João Sousa Pinto; MENINO, Hugo Alexandre. Os estereótipos de gênero numa turma do 1º ano de escolaridade. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 3–21, 17 ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/3390/3180>. Accedido em: 06 jul. 2025.

LUNETAS. 'ABCDELAS': livro traz alfabeto ilustrado de mulheres históricas. Da redação. **Lunetas**, 24 abr. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/livro-abcdelas/>. Accedido em: 6 ago. 2025.

MARCIANO, Isabele Fornazari; RICHARTZ, Terezinha. PROMOVEDO A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES. **Revista Mythos**, v. 21, n. 1, p. 90–103, 29 jul. 2024

MEDEIROS DANTAS, Aloísio de. A língua e suas falhas: o discurso na contemporaneidade. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 50, p. 17–40, 2014. DOI: 10.28998/2317-9945.201250.17-40. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1147>. Acessado em: 8 ago. 2025.

MORA, Sandra Zulay Jauregui. La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. **Revista Boletín Redipe**, v. 7, n. 11, p. 65–81, 6 nov. 2018.

OLIVEIRA, Hersília Monteiro Cadengue de. Relações de gênero e poder no cotidiano das mulheres assentadas no Cabo de Santo Agostinho (PE). 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9282>. Acessado em: 14 jun. 2025.

OLIVEIRA, Maria Regina De Lima Gonçalves; LOPES PEREIRA, Ariovaldo. A (RE)PRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 3, p. 556, 5 dez. 2017.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, jan./jun. 2008.

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

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 16, n. 2, p. 68–80, 2016.

'Pela primeira vez na História, machismo é maior entre mais jovens', diz pesquisadora. **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c7vr69pr2j3o>. Acessado em: 01 ago. 2025.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino fundamental. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. Secretaria, 2018.

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

PREFEITURA DE CABO DE SANTO AGOSTINHO. Ley Ordinaria nº 3.356, de 2018, que denomina y crea el Núcleo de Lenguas del Cabo de Santo Agostinho. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/c/cabo-de-santo-agostinho/lei-ordinaria/2018/336/3356/lei-ordinaria-n-3356-2018-denomina-a-criacao-do-nucleo-de-linguas-do-cabo-de-santo-agostinh>. Acessado em: 10 jul. 2025.

PREFEITURA DE CABO DE SANTO AGOSTINHO. Ley Ordinaria n.º 3.619, de 2021, que dispone sobre la institución del programa de Escuela de Jornada Extendida en la red municipal de enseñanza, establece sus principios y dicta otras providencias. 2021. Disponible en: Lei Ordinária 3619 2021 de Cabo de Santo Agostinho PE. Accedido en: 5 ago. 2025.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 477–484, set./dez. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>. Accedido en: 15 jul. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO. *Organizador curricular por unidade didática: Língua Portuguesa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ano*. Cabo de Santo Agostinho, PE, 2024.

SILVA, Sheila Tatiana Fuzi da; CAVALHEIRO, Rosa Maria. A educação feminina e os estereótipos da socialização: o currículo escolar como instrumento de reprodução. **Anais do Congresso de Educação**, Cascavel, 2021.

ROSSI, Renata. 30 livros sobre meninas inspiradoras para ler com os meninos. **Lunetas**, 4 abr. 2025. Disponible en: <https://lunetas.com.br/30-livros-sobre-meninas-inspiradoras-para-ler-com-os-meninos/>. Accedido en: 8 ago. 2025.

APÉNDICE A

Objetivo de la unidad I Promover el primer contacto con la lengua española mediante reconocimiento de la presencia de la lengua y de los sonidos, nominación de objetos y espacios, presentación personal, y prácticas lúdicas para promover interacción oral y vocabulario inicial iniciando una sensibilización respecto al uso de lenguaje de género.			
	CONTENIDOS/ACTIVIDADES	MATERIALES	OBSERVACIONES
UNIDAD I	1. Presentando la lengua montando pequeños rompecabezas 2. Sonidos básicos del español 3. Abecedario con <i>ABCDelas</i> de Janaina Tokitaka. 4. Presentación personal en español con etiquetado con <i>Perigoso!</i> de Tim Warnes 5. Vocabulario inicial para hablar en primera persona 6. Identificación y nombramiento de objetos del aula mediante juegos y etiquetado - uso de pronombres femeninos y masculinos para empezar a sensibilizar el uso del lenguaje con género. 7. Construcción colectiva de un mural visual con palabras aprendidas con uso de género en español.	Libro: <i>ABCDelas</i> de Janaina Tokitaka: Companhia das letras Libro: <i>Perigoso!</i> de Tim Warnes. História narrada:  "Perigo... Crear juegos, como rompecabezas : Puzzle.org	• Es importante hacer uso de libros ilustrados con enfoque inclusivo de género y usarlos para promover la construcción y ampliación del vocabulario inicial. • Las prácticas deben ser lúdicas para promover interacción oral y participación. La diversión es un modo de aprender. • Evitar roles o colores asignados por género de modo estereotipado. • Promover inclusión y participación igualitaria, además de no dividir los alumnos en niños separados de niñas. • En el contenido 6, se presenta uno de los momentos más importantes de sensibilización respecto al uso del lenguaje en la deconstrucción de géneros. Se propone que los estudiantes hablen como si fuesen objetos del aula, de modo que los niños puedan asumir el rol de esos objetos utilizando pronombres femeninos, y las niñas, pronombres masculinos, por ejemplo: “Soy Pedro, soy una mesa.”; “Soy Ana, soy

			<i>un bolígrafo azul.”</i> El docente interacciona en español y apoya a los alumnos para que lo hagan de manera sencilla, pero hay que recordar que pueden hablar en portugués. La educación en lenguas se dará por la presentación, lectura y otras producciones en la lengua extranjera.
--	--	--	---

Objetivo de la unidad II

Fomentar en los niños el reconocimiento y la valoración de la diversidad familiar y cultural, promoviendo la expresión oral y visual en español, así como el trabajo sobre la división de roles en las familias y comunidades.

	CONTENIDOS/ACTIVIDADES	MATERIALES	OBSERVACIONES
UNIDAD II	- Vocabulario: miembros de la familia, actividades cotidianas, espacios del hogar, la comunidad y la escuela. - Descripción oral y narración simple sobre familia y entorno cercano. - Reconocimiento de la diversidad cultural y geográfica de familias y comunidades. - Introducción práctica a géneros textuales: relatos orales, descripciones, diálogos breves. - Lectura y reflexión guiada del libro <i>Super</i> (Jean-Claude Alphen) sobre roles familiares y cambio de estereotipos de género. - Expresión oral y visual sobre qué pueden hacer los	Escuelas sostenibles en Latinoamérica :  Escuela... Libro <i>Super</i> de Jean-Claude Alphen: Livro Super de Jean-Claude R. Alphen Clube Quindim Narración de la historia:  Super - ...	- Sobre el contenido 3, las y los estudiantes podrán ver imágenes y videos de otras niñas y niños que estudian y viven en otros lugares del mundo. - La introducción de los géneros textuales se realiza con textos sencillos, y se sugiere coordinar con el o la docente de lengua portuguesa para utilizar los textos que ellos trabajan, facilitando así la familiarización de las niñas y niños. - Antes de leer el libro <i>Super</i>, se recomienda jugar al "<i>Adivina Quién</i>", donde se describen roles y actividades en la casa sin mencionar quién realiza, y las niñas y niños sugieren cuál miembro de la familia las hace. - Después de la lectura, se puede jugar el juego "<i>¿Quién Puede?</i>". Se nombran actividades y las niñas y niños responden si creen que "puede hacerlo papá, mamá,

	padres y madres en las familias.		o todos”. Con estos juegos se intenta notar qué cambios pueden aparecer en cómo perciben el tema.
--	----------------------------------	--	---

Objetivo de la unidad III

Desarrollar la expresión oral, escrita y visual en español para describir personas, entorno, gustos y pasatiempos, valorando la diversidad y la libertad de elección sin estereotipos de género. Además, se pretende fomentar una identidad inclusiva, reconociendo y respetando los distintos modos de vestirse y expresarse.

	CONTENIDOS/ACTIVIDADES	MATERIALES	OBSERVACIONES
UNIDAD III - Colores, sabores y voces: cómo me veo	- Expresión de características físicas personales: colores, apariencia y vestimenta. - Uso de adjetivos para describir personas y cosas - Uso de los libros <i>Eu sou uma menina</i> de Yasmeen Ismail; <i>O mundo no Black Power de Tayó</i> de Kiusam de Oliveira y Taisa Borges. - Actividad de etiquetado para afirmar la autoidentidad y el respeto por la diversidad. - Introducción del vocabulario simple sobre gustos, pasatiempos y hábitos cotidianos: - Expresiones de preferencia y negación. - Construcción de frases cortas afirmativas e interrogativas. - Lectura y escucha de tiras y pequeñas historietas con personajes diversos con <i>Mafalda</i> de Quino y <i>Meninas</i> de Angélica Kalil y Amma.	Libro <i>Eu sou uma menina</i> de Yasmeen Ismail: Companhia das letras Versión en español: ¡Soy una niña! – DoFemCo Libro <i>O mundo no Black Power de Tayó</i> de Kiusam de Oliveira y Taisa Borges. Historia contada:  O Mun...	- Los libros sugeridos <i>Eu sou uma menina</i> y <i>O mundo no Black Power de Tayó</i> tienen un gran potencial para trabajar la diversidad y promover la libertad de ser, vestirse y expresarse como cada persona quiera. - En <i>Meninas</i>, las historietas relatan momentos importantes de la infancia de diez mujeres que hicieron historia en Brasil y sirven para discutir las actividades e intereses. - En el tópico 6, es importante no reforzar los “pasatiempos de niñas y de niños” y mostrar que todas las actividades pueden ser para cualquiera.

	5. Reflexión sobre la influencia de los roles de género en intereses y actividades desde la infancia. 6. Mural “Así Me Divierto” – Los niños dibujan o pegan imágenes de un pasatiempo que practican y otros que les gustaría probar, para crear un mural colectivo que visibilice intereses diversos.		
--	--	--	--

APÉNDICE B

Propuesta didáctica			
Público:	1º año de la primaria de las escuelas públicas	Período:	IV Unidad/Bimestre completo Dividido en 5 momentos
Tema:	Actividades, roles y género en Cabo de Santo Agostinho		
Objetivos:	General: Favorecer la reflexión crítica sobre los roles de género en la comunidad de Cabo de Santo Agostinho a partir del juego con juguetes, la exploración de profesiones y la lectura de historias de mujeres que rompieron estereotipos, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo de la expresión oral y escrita sencilla en español y la construcción de actitudes de igualdad y respeto. Específicos: - Reconocer y reflexionar sobre estereotipos de género en juguetes, profesiones y roles presentes en la comunidad, valorando la igualdad entre niñas y niños; - Desarrollar la expresión oral y escrita básica en español, ampliando vocabulario relacionado con gustos, emociones y profesiones mediante actividades lúdicas y colaborativas; - Promover actitudes de respeto, inclusión y autonomía, participando en juegos, lecturas, entrevistas y producciones colectivas que fortalezcan una conciencia crítica y empoderadora;		

PARTE I Cambiando las reglas del juego		
Objetivo de la clase: Rescatar y consolidar lo aprendido en las unidades anteriores a través de juegos de preguntas y respuestas para activar conocimientos previos y reflexionar sobre estereotipos de género asociados a los juguetes.		
Actividad	Detalles y notas	Recursos y materiales
1. Juego “Encuentra los tesoros”: a. Esconder el mapa montado en la unidad I y los libros usados en las tres unidades b. Dividir el aula en dos equipos (niñas y niños mezclados) c. Pedir que encuentren en el aula y decir que van a ganar premios (acordados entre el/la		Mapa y libros utilizados en las unidades: → ABCDelas de Janaina Tokitaka; → Perigoso! de Tim Warnes; → Super de Jean-Claude Alphen;

profesora y las/los estudiantes)		→ Soy una niña! de Yasmeeen Ismail; → O mundo no Black Power de Tayó de Kiusam de Oliveira y Taisa Borges.
2. Segunda parte de la competencia: Preguntas. Preguntar para rescatar aprendizajes relacionando con unidades anteriores: - Mostrar el mapa de la primera unidad y preguntar: <i>¿Qué mapa es este?</i> - Mostrar el libro <i>ABCDelas</i> y preguntar: <i>¿Sobre qué es este libro?</i> - Mostrar el libro <i>Perigoso!</i> y preguntar: <i>¿Para qué usamos este libro y los etiquetados?</i> - Mostrar el libro <i>Libro Super</i> y preguntar: <i>¿Qué se acuerdan de este libro?</i> <i>¿Y de estos?</i> (mostrar los libros de la tercera unidad) 2.1. Decir el equipo vencedor, felicitando a ambos y revisar con las y los estudiantes algo que se hayan olvidado durante la dinámica.		Materiales y producciones de unidades anteriores (carteles, dibujos, etc.)
3. Recordando los murales Mostrar el material visual construido al final de la Unidad II sobre los roles de los padres y madres y preguntar: <i>¿Qué se acuerdan de esto?</i> 3.1. Tras las respuestas, comentar: <i>Así como antes no separamos las actividades en actividades de mamás y de papás, vamos a ver que en los juegos y en los juguetes también no hay que separar qué es para niñas o para niños.</i>		Murales producidos en la unidad II sobre los roles de los padres y madres.
4. Presentación de los juguetes		Alfombra con variedad de juguetes (martillo

● Colocar varios juguetes sobre un tapete en un espacio amplio y visible para todos. ● Explicar que hay muchos tipos de juguetes y que cada uno puede gustar o no, sin importar si son para niñas o niños. 4.1. Elección libre ● Pedir a las niñas y niños que elijan libremente un juguete que les guste del tapete. ● Una vez elegido, cada persona debe decir en voz alta por qué eligió ese juguete. (Registrar o tomar nota breve de sus respuestas para luego compararlas al final.) ● Decirles que pueden pasar unos minutos jugando con los juguetes elegidos. 4.1. Devolver y elegir al azar ● Pedir a todas y todos que devuelvan los juguetes al tapete. ● Explicar que ahora taparán los ojos y pondrán la mano sobre el tapete para tomar un juguete al azar. ○ Alternativa para facilitar: los y las profesoras pueden colocar un juguete diferente en cada mesa sin que vean. ● Cada persona recoge el juguete sin mirar y lo guarda consigo. 4.2. Juego con el juguete asignado ● Permitirles que jueguen un poco de nuevo, esta vez, con el juguete que les tocó. ● Indicar que no pueden intercambiar juguetes durante este tiempo. ● Supervisar para asegurar que todos participen y respeten las reglas.		de plástico, estetoscopio, muñecas, carros, animales, etc.)
5. Reflexión grupal ● Luego de un tiempo de juego (alrededor de 5	○ ¿Les gustó jugar con el juguete que les tocó?	

min), se les pide que regresen a sus sillas y el/la docente guía la reflexión con preguntas	○ ¿Jugaron con sus juguetes preferidos? ○ ¿Eran los mismos que eligieron antes? ○ ¿Fue posible y divertido jugar con esos juguetes? ○ ¿Creen que hay juguetes solo para niñas o solo para niños? ¿Por qué? Dejar que hablen libremente.	
6. Verbo gustar ● Decir y preguntar: ○ “Me gusta el carro.” ○ “Me gustan las muñecas.” ○ “¿Les gusta jugar con el martillo?” ● Guiarlos para que respondan: “Sí, me gusta.” / “No, no me gusta.” 6.1. Diseño del cartel “Mis juguetes y yo” ● Cada persona recibe una cartulina. ● Deben dibujar o pegar una imagen de sí mismo (autorretrato o foto). ● Dibujar o pegar imágenes de los juguetes que más le gustan. ● Pedir que digan una frase sencilla que explique por qué le gustan esos juguetes (ejemplo: “Me gusta jugar con el carro porque me gusta correr”).		Carteles para diseñar los juguetes preferidos con autorretratos de los niños
7. Visualización del video y cierre ● Mostrar el video “Los juguetes no tienen género” para reforzar la idea de que todas y todos pueden jugar con cualquier juguete. ● Después del video, hacer preguntas para verificar la comprensión: ○ ¿Qué mensaje tiene el video?	Se sugiere cerrar con: La caja de los juguetes de todas y todos “Vamos a poner todos los juguetes juntos en esta caja, que es la casa donde viven los juegos de todas y todos. Cada juguete aquí nos	Proyector o dispositivo para reproducir video; Vídeo de campaña de juguetes no sexistas:  2018 Campaña d...

- ¿Por qué podemos jugar con todos los juguetes sin importar si son “de niña” o “de niño”?

recuerda que podemos compartir, que no hay límites ni colores que separen.

Esta caja es nuestro espacio de amistad y respeto, donde cada juguete espera para volver a jugar con quien quiera, cuando quiera.”

Comentarios:

- Observar la participación y sinceridad en la elección y el juego.
- Escuchar las respuestas en la reflexión para identificar cambios en la percepción de estereotipos.
- Valorar la comprensión del mensaje del video a través de las respuestas y actitudes.
- Usar los libros en portugués no es un problema. Si hay la versión en español, se puede usar de manera que garantice la comprensión del alumnado.
- Observar la capacidad de expresión oral y escrita para comunicar gustos.

PARTE II

Jugando con princesas que no quieren ser salvadas

Objetivo: Promover la reflexión y la deconstrucción de estereotipos de género a través del juego y la lectura, fomentando la autonomía, la igualdad y la diversidad de roles para niñas y niños.

Actividad	Detalles y notas	Recursos y otros materiales
1. Juego libre inicial Qué hacer: ● Invitar a las niñas y niños a sacar sus muñecos y muñecas. ● Explicar que pueden jugar como quieran, usando a sus muñecos como princesas y príncipes. ● Durante el juego, observar cómo asignan roles y relaciones entre los personajes.	Cómo guiar: ● No intervenir mucho; dejar que exploren libremente. ● Si alguien necesita ayuda, hacer preguntas abiertas: ○ ¿Quién es tu muñeca/o? ○ ¿Qué está haciendo?	Muñecas y muñecos que los niños traigan al aula
2. Introducción de obstáculos 2.1. Qué hacer: ● Pedir que coloquen algunas princesas en “obstáculos”, como dentro de una caja, sobre	Cómo guiar: ● Incentivar respuestas que muestren autonomía y creatividad.	Cajas, sillas o mesas para crear obstáculos; Espacio amplio para el juego.

una silla alta, o en un rincón. ● Explicar que esos obstáculos representan retos o problemas que deben superar. 2.2. Preguntas a hacer: ● <i>¿Cómo puede la princesa salir sola de ese lugar?</i> ● <i>¿Qué cosas puede hacer?</i> ● <i>¿Con qué herramientas o ayuda puede contar?</i>	● Reforzar ideas de independencia y fuerza.	
3. Asignación de profesiones 3.1. Qué hacer: ● Pedir a cada uno que les asigne una profesión a cada princesa y príncipe. ● Pueden usar profesiones conocidas o inventar nuevas. 3.2. Juego dirigido con igualdad y autonomía ● Proponer que vuelvan a jugar con sus muñecos, ahora imaginando que las princesas no necesitan ser salvadas y que ahora trabajan en las profesiones que eligieron. ● Se puede sugerir que inventen historias donde las princesas y los príncipes resuelven problemas juntos, trabajan y cuidan unos de otros.	Cómo guiar: ● Proponer ejemplos si es necesario: médica, bombero, cantante, deportista, científica, etc. ● Decir: <i>“Recuerden que princesas y príncipes pueden hacer lo que quieran y trabajar en lo que les guste.”</i>	Muñecas y muñecos
4. Reflexión grupal ● Sentar a todos en círculo y hacer preguntas para reflexionar	○ <i>¿Qué les gustó del juego de hoy?</i> ○ <i>¿Qué aprendieron sobre las princesas y los príncipes?</i> ○ <i>¿Creen que las princesas tienen que ser siempre salvadas? ¿Por qué?</i>	
6. Lectura de los libros y cierre Qué hacer:	Cómo guiar: ● Hacer pausas para preguntar qué	Libros: Princesas em greve! - Minha Biblioteca; Príncipes em marcha! -

● Aún en círculo, sentados, leer en voz alta partes o todo el libro <i>Princesas em Greve!</i> y <i>Príncipes em Marcha!</i> de Thais Linhares. ● Mostrar las ilustraciones y comentar brevemente para mantener el interés. ● Relacionar el contenido con las actividades realizadas.	piensan o cómo se sienten con la historia (rescatando formas de hablar en español aprendidas en unidades anteriores). → Ejemplo de pregunta: <i>“¿Se acuerdan cuando jugaron con las princesas y príncipes? ¿Cómo se parecían esas historias a lo que está pasando aquí en el libro?”</i> <i>Propósito:</i> Ayuda a que los niños conecten sus propias creaciones con las ideas del libro sobre autonomía y roles no estereotipados.	Minha Biblioteca
---	--	----------------------------------

Comentarios:

- En importante dar un modelo tras instrucciones importantes para que se asegure la comprensión.
- Puede ser necesario tener material de respaldo en caso de que, por ejemplo, alguien no lleve juguetes para la escuela.

PARTE III

Qué quiero ser cuando crezca

Objetivo: Favorecer la reflexión sobre profesiones, aspiraciones y estereotipos de género, estimulando el uso del español para hablar de proyecciones personales y fomentando la igualdad en las oportunidades laborales.

Actividad	Detalles y notas	Recursos y tros materiales
1. Activación de conocimientos previos ● Recordar con el grupo los libros y actividades previas: ○ <i>Princesas em Greve!</i> ○ <i>Príncipes em Marcha!</i>	Cómo guiar: ● Escuchar respuestas sin interrumpir para corregir.	Libros: Princesas em greve! - Minha Biblioteca; Príncipes em marcha! - Minha Biblioteca

○ El juego con muñecos y profesiones (de la clase anterior). ● Preguntar: ○ “¿Se acuerdan de las profesiones que dieron a sus princesas y príncipes?” ○ “¿Qué profesión les gustaría tener cuando crezcan?”	● Aceptar todas las profesiones propuestas, incluso las inventadas.	
2. Presentación de vocabulario de profesiones Qué hacer: ● Preguntar: “¿Cuáles profesiones te gustaría tener?” ● Usar imágenes, tarjetas o proyección para reforzar la asociación palabra-imagen de algunas profesiones. ● Modelar pronunciación y hacer que el grupo repita en coro.	Cómo guiar: ● Cuando hablen de sus profesiones, se les puede pedir para hacer mini-dramatizaciones rápidas: por ejemplo, imitar apagar un fuego, volar un avión, etc.	Vídeo de ilustraciones de profesiones:    Vocabula... Tarjetas con imágenes, proyector o pizarra.
3. Exploración de estereotipos de género 3.1. Pregunta provocadora: ● “Si fueras del otro género, ¿qué profesión te gustaría tener?” (Ejemplo: si un niño dice que quiere ser piloto, preguntar si también lo querría si fuera niña). 3.2. Video 1 ● Mostrar video ● Verificación de comprensión: ○ ¿Qué dicen los niñas y niños del video? ○ ¿Están de acuerdo con ellos? ¿Por qué?		Proyector o dispositivo son sonido. Vídeo 1: niñas y niños respondiendo a las mismas preguntas:  Y tú, ¿qué quier...
4. Actividad de dibujo y reflexión ● Pedir que dibujen:	Mientras dibujan, no aclarar nada sobre género.	Proyector o dispositivo son sonido; Hojas, lápices, colores;

1. Un bombero. 2. Un cirujano. 3. Un piloto de avión. Video 2: ● Mostrar el video sobre un experimento. ● Después del video, conversar: ○ ¿Qué vieron? ○ ¿Se sorprendieron de que hubiera mujeres en estas profesiones?		Video 2:  Inspirando al fut...
5. Reasignación de profesiones a muñecos ● Recordar la actividad de la clase anterior. ● Preguntar: <i>“Si pudieran cambiar las profesiones de sus muñecos, ¿qué les pondrían ahora?”</i> ● Dar un tiempo para que compartan sus ideas.		Muñecos/figuras (si es posible).
6. Investigación y preparación para la próxima clase ● Pedir que cada uno elija la profesión que más le guste (puede ser la misma u otra que surgió en la clase). ● En aula: comenzar a investigar brevemente qué hace esa profesión (en español y/o con ayuda visual). ● Antes de presentarse en la próxima clase, el o la docente ayuda a montar las frases de presentación de manera sencilla, para que puedan hablar algo en español (<i>“Hola, soy piloto, y vuelo aviones...”</i>).	En casa: ○ Con ayuda de sus familias, buscar más información. ○ Preparar un pequeño “disfraz” o etiqueta con el nombre de la profesión (retomando la actividad de etiquetado de la primera unidad). ○ Estar listos para en la próxima clase pasar el día como si fueran ese profesional	
7. Feria de profesiones ● Organizar un espacio del aula como si fuera	Observación de la docente:	

una pequeña feria. • Uno a uno, se presentarán como la y el profesional que eligieron y prepararon: ◦ Saludo (en español). ◦ Decir su nombre y profesión (en español). ◦ Explicar brevemente qué hace ese profesional (con ayuda del docente si es necesario). • Después de presentarse, cada uno dirá si le gustó “ser” esa o ese profesional y por qué. Cómo guiar: • Animarles a usar expresiones sencillas para hablar de sentimientos: ◦ “Me gustó porque...” ◦ “No me gustó porque...” ◦ “Me sentí...” (feliz, fuerte, importante, cansado, etc.)	• Prestar atención a si se han roto estereotipos (por ejemplo, niños que eligieron profesiones tradicionalmente asociadas a mujeres y viceversa). • Observar cómo expresan sus sentimientos respecto al rol que representaron. → Con el permiso necesario, se puede grabar las presentaciones del grupo en la feria de presentaciones para que tengan ese material registrado.	
8. Dinámica de los sentimientos y el trabajo • Carteles o tarjetas con caras que representen emociones: 😊 feliz, 😡 enojado, 😲 sorprendido, 😌 tranquilo, 😟 preocupado, 💪 fuerte, etc. (pueden ser dibujos sencillos o emojis impresos). • Una caja o una bolsa para sacar tarjetas. Cómo jugar: 1. Colocar las tarjetas de emociones dispersas en el piso o pegadas en la pared. 2. Cada persona busca una tarjeta que represente su sentimiento. 3. Tiene que decir: ◦ “Yo me sentí ____ (feliz, fuerte, sorprendido) porque...” ◦ Y completar con algo relacionado a la profesión que representó.	• Se recuerda que tienen derecho a mezclar con portugués. • El hecho de dejar dispersas en el aula hace con que se muevan por el espacio, pero se puede simplemente elegir desde la pizarra, por ejemplo. • Beneficios del juego: → Aprenden vocabulario emocional de forma visual y kinestésica. → Conectan las emociones con la experiencia vivida en el juego de profesiones.	Tarjetas, adhesivos; Figuras de las emociones: https://img.genially.com/5de42dc4f452e30fa7d2cbc3/c3507e82-f67d-46bd-8561-301c05bac293.png Vídeo: Alike - Corto de animación sobre educación: https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ

Ejemplo: <i>“Yo me sentí fuerte porque fui bombero y salvé a un gato.”</i> 4. El grupo puede reaccionar diciendo “¡Sí!” o “¡Qué bien!” para reforzar la expresión oral. 8.1. Vídeo ● Presentar un video al final para que intenten decir cuales sentimientos les evoca.	→ Favorece la oralidad y la escucha activa. ● Si es un grupo pequeño, pueden representar la emoción con gestos y los demás adivinan cuál es.	
9. Cierre ● Resumir lo trabajado: profesiones, estereotipos, igualdad de género.	Preguntar: ○ <i>“¿Aprendieron algo nuevo sobre las profesiones?”</i> ○ <i>“¿Creen que cualquier persona puede ser lo que quiera cuando crezca?”</i>	
10. Introducción al tema de la próxima clase: “Trabajos en Cabo” ● Invitarles a que en casa pregunten a sus familias por otros trabajos que haya en la comunidad. Cómo reemplazar la escritura: ● En vez de pedir una lista escrita, pedir que: ○ Traigan un objeto que represente un trabajo local (por ejemplo, una red de pesca pequeña, un sombrero de constructor, una bolsa de mercado). ○ O bien, que puedan contar oralmente al día siguiente “qué trabajo nuevo” descubrieron hablando con su familia. ○ O que dibujen en casa un trabajo que no apareció en la clase.	Conectar el tema de profesiones con la realidad local y preparar el próximo encuentro.	
Comentarios: → Gestión del tiempo – Algunas actividades (especialmente las de dibujo y videos) pueden extenderse más de lo previsto.		

- Claridad en la transición entre español y portugués – Aunque se permite la mezcla, es importante marcar cuándo estamos reforzando vocabulario en español para que no se diluya el objetivo lingüístico.
- Seguimiento individual – En la feria, asegurar que cada niña/o tenga un momento claro para hablar, evitando que algunos pasen desapercibidos.
- Materiales listos y accesibles – Tener todos los videos, tarjetas y muñecos preparados para no perder tiempo en la búsqueda.
- Evaluación continua – Aprovechar las actividades para anotar evidencias de participación y uso del español, no dejarlo solo para la feria final.

PARTE IV

Así se trabaja en Cabo

Objetivo: Reconocer y valorar las profesiones presentes en la comunidad, ampliar el vocabulario en español y preparar el trabajo como periodistas.

1. Introducción y recuperación de listas

- Pedir a niñas y niños que compartan las profesiones que investigaron con sus familias.
- Si hay quienes no trajeron la lista, no penalizar: usar la oportunidad para construirla juntos oralmente, apoyándose en imágenes y ejemplos.
- Mostrar imágenes con lugares que sugieren las profesiones como: El Porto de Suape, campos agrícolas, áreas de pesca, comercio etc.
- Pedir que el grupo localice dónde trabajan los y las profesionales que investigaron.
- Preguntar:
 - “¿Está en tu lista?”
 - “¿Reconoces este trabajo en tu comunidad?”
 - “¿Quién hace este trabajo?”

1.1. Cómo guiar conectando las profesiones con los espacios:

- Activar memoria visual: “Levanten la mano si han visto a una persona haciendo este trabajo.”

Lista de algunas profesiones:

Agricultora / Agricultor
 Trabajadora rural /
 Trabajador rural
 Pescadora / Pescador
 Trabajadora de la
 construcción / Trabajador
 de la construcción
 Vendedora de feria
 (feriante) / Vendedor de
 feria (feriante)
 Vendedora de mercado /
 Vendedor de mercado
 Trabajadora de limpieza
 urbana / Trabajador de
 limpieza urbana
 Profesora / Profesor
 Empleada doméstica /
 Empleado doméstico
 Comerciante
 Productora de pulpa de
 frutas / Productor de
 pulpa de frutas
 Cultivadora de maracuyá
 / Cultivador de maracuyá
 Criadora de aves /
 Criador de aves
 Criadora de peces /
 Criador de peces
 Agente comunitaria /
 Agente comunitario

Imágenes impresas o proyectadas del puerto de Suape, fábricas, tanques de peces, plantaciones, ferias, mercados, centro comercial, escuelas de la ciudad.

● Relacionar con lugares conocidos: “¿En qué barrio o parte de la ciudad has visto esto?” ● Evitar explicaciones largas, mantenerlo dinámico con preguntas y participación.	→ Profesiones seleccionadas en la lectura de la tesis “Relações de gênero e poder no cotidiano das mulheres assentadas no cabo de santo agostinho (PE)”. Trabajos en Suape: Operaciones portuarias, industria, administración, seguridad y transporte.	
2. Parte lingüística – Verbos de acción de cada profesión ● Para cada profesión, asociar un verbo clave en español. ● Usar mímica para que los niños adivinen y repitan. ● Ejemplos: ○ Agricultor/a → sembrar, cosechar ○ Pescador/a → pescar ○ Trabajador/a de la construcción → construir, pintar ○ Vendedor/a → vender, pesar ○ Profesor/a → enseñar, escribir ○ Empleado/a doméstico/a → limpiar, cocinar ○ Criador/a de aves → alimentar, cuidar ○ Operario/a portuario/a → cargar, descargar	Cómo guiar: Mostrar imagen → decir profesión → hacer mímica del verbo → repetir en coro → decir frase corta (ej.: “El pescador pesca peces”). Invitar a que el grupo haga la mímica para que los demás adivinen.	
4. Reconocimiento social ● Preguntar cuántas personas conocen con esas profesiones. ● Preguntar si les gustaría trabajar en ellas y por qué.	Cómo guiar: ● Usar preguntas abiertas: ○ “¿Conoces a alguien que sea agricultor/a?”	

	○ “¿Te gustaría trabajar en esto?” ○ “¿Qué te gusta de este trabajo?” ● Observar y anotar si las elecciones rompen o refuerzan estereotipos de género.	
5. Preparación para ser “periodistas” ● Mostrar un vídeo donde un niño entrevista a un adulto y preguntar al grupo sobre qué pasa en el video: ○ ¿Qué profesión tiene el niño? ○ ¿Qué estaba haciendo? ● Decir: “En la próxima clase vamos a ser periodistas. Los periodistas hacen entrevistas para conocer más sobre el trabajo de las personas.” ● Mostrar un otro vídeo donde se enseñan los pasos para preparar una entrevista.		Vídeo 1: ejemplo de entrevista de un niño  La mejor entrevi... Vídeo 2: 10 pasos para hacer una entrevista   10 pasos pa... Si es posible, micrófono de juguete o improvisado para dramatizar la entrevista.
Cierre <i>“Ahora que ya conocemos muchas profesiones y hemos jugado a ser princesas, príncipes y profesionales, es momento de convertirnos en periodistas de verdad.</i> <i>En la próxima clase, vamos a aprender cómo hacer preguntas para conocer mejor a las personas y sus trabajos, ¡como verdaderos reporteros! Así podremos compartir con todos las historias y sueños de quienes trabajan en nuestra comunidad.”</i>		
Comentarios: → Atención a estereotipos: Observar qué profesiones eligen niñas y niños para ver si rompen o refuerzan estereotipos. → Dinámica: Alternar actividades para no aburrir y usa pausas para mantener la concentración. → Trabajo en parejas o grupos: Facilitar que todos practiquen la entrevista con compañeros. → Participación oral: Escuchar con atención y apoya a quienes tengan dificultades para expresarse. → Conexión familiar y cultural: Motiva a los niños a preguntar en casa sobre las profesiones para		

fortalecer el aprendizaje.

PARTE V - FINAL
Pequeñas y pequeños periodistas en acción

Objetivo: Que el grupo use en español las estructuras de entrevista aprendidas para producir un contenido oral y audiovisual sencillo, promoviendo la expresión oral, la colaboración y la reflexión sobre profesiones y estereotipos en su comunidad.

Actividade	Detalles y notas	Recursos y otros materiales
1. Repaso rápido del género entrevista • Recordar con el grupo qué es una entrevista: diálogo para conocer información. • Practicar en el aula una mini-entrevista guiada de 2-3 preguntas, usando profesiones trabajadas. 1.1. Ejemplo de mini-entrevista en español: 1. ¿Cuál es su profesión? 2. ¿Qué hace en su trabajo? 3. ¿Te gusta su trabajo? ¿Por qué? Aquí pueden volver a ser los profesionales de la feria.	Cómo guiar: • Hacer dramatización docente ↔ alumno. • Luego pedir que en parejas practiquen. • Rotar roles para que todos sean periodista y entrevistada/o.	
2. Organización de los grupos y plan de entrevistas • Dividir la clase en grupos de 4-5 estudiantes. • Cada grupo debe realizar dos entrevistas: 1. A un familiar (madre, padre, hermano mayor, tía, etc.). 2. A una persona de la escuela (otro docente o personal de otra actuación en la escuela). 2.1. Recomendaciones para la entrevista: • Entregar a cada grupo una lista de preguntas sencillas para guiar la entrevista (tarjetas con preguntas).	La división de grupos depende de la cantidad de estudiantes en el grupo. Se debe pensar la manera que mejor funcione para cada grupo.	

● Asegurar que cada niño tenga un rol asignado dentro del grupo (periodista, operador de grabación, anotador, etc.), aunque sea algo simulado. ● Practicar en clase antes de salir para que los niños se sientan seguros con las preguntas y el español básico.		
3. Preparo final de la entrevista Qué hacer: ● Mostrar las imágenes ya utilizadas con profesiones comunes en Cabo y lugares de trabajo locales (Puerto de Suape, feria, mercado, campo) ● Decir que son las mismas que estarán en el papel que entregarán a cada entrevistado/a. ● Explicar que las preguntas se harán en portugués, pero que en clase practicarán y reconocerán palabras clave en español relacionadas a las profesiones. ● Se entregan los papeles con las preguntas e imágenes para que entreguen a sus entrevistados. ● Los grupos deben traer de vuelta los papeles respondidos para que se produzca el material final.	Preguntas modelo para la entrevista (en portugués): 1. Como você se chama? 2. Qual é o seu trabalho? 3. O que você faz no seu trabalho? 4. Tem mais mulheres ou mais homens que fazem esse trabalho? 5. Você acha que mulheres e homens podem fazer esse trabalho? 6. Olhando esta imagem, quem trabalha aqui? Mais mulheres, mais homens, ou os dois? ● Los niños practican con sus grupos pequeños las preguntas en portugués, usando las imágenes para mostrar y hacer la pregunta número 6.	Papeles impresos con las preguntas e imágenes preparados por el/la profesora.
3. Salida para entrevistar	Consejos:	

En grupos: • Cada grupo podrá aprovechar cualquier momento de su día en la escuela para entrevistar a alguien. • Entregan los papeles para que la o el entrevistado responda y hacen las preguntas que se acuerdan al mismo tiempo (no tienen que recordar todas, pues estarán en las fichas de los entrevistados). • Después de entrevistar a alguien de la familia, los grupos devuelven las fichas al/la docente.	• Supervisar que usen frases cortas y vocabulario simple. • Recordarles que solo están recogiendo respuestas y que deben escuchar con atención y respeto a los entrevistados • Aquí puede ser necesario que se avise a otros profesores que puede que los estudiantes los aborden con la entrevista, para que haya un poco de supervisión adulta. • Las entrevistas serán hechas entre una clase y otra, con un periodo de 1 semana)	
4. Después de la entrevista: análisis en clase 4.1. Espacio para compartir: ○ Cada grupo comparte con el resto de la clase cómo fueron sus entrevistas. ○ Pueden contar a quién entrevistaron (sin necesidad de nombres), qué les gustó, si encontraron respuestas inesperadas, o qué aprendieron. ○ El docente puede ayudar a formular preguntas para guiar la reflexión, como: ■ <i>¿Qué les sorprendió de las respuestas?</i> ■ <i>¿Hubo profesiones que no conocían antes?</i> 4.2. Dinámica con cajas	Preguntas guía para la reflexión • <i>¿Les sorprendió cuál caja tuvo más fichas?</i> • <i>¿Creen que las mujeres y hombres pueden hacer cualquier trabajo igualmente?</i> • <i>¿Por qué creen que algunas profesiones están asociadas más con un género que con otro?</i>	3 cajas o recipientes etiquetados con: 1. Más mujeres 2. Más hombres 3. Los dos igualmente

● El profesor, tras recoger las fichas rellenas, va a distribuirlas en 3 cajas: ○ Más mujeres ○ Más hombres ○ Los dos igualmente (eso se refiere a las respuestas de los entrevistados si piensan que hay más mujeres o hombres en los trabajos que aparecían en las fichas) ● Va a preguntar a los grupos cuál caja piensan que tiene más papeles ● Revelar y analizar con el grupo preguntándoles si están de acuerdo con las respuestas.		
5. Construcción del producto final Guion para la construcción del mural periódico estilo Lambe Lambe + audios Etapla 1: Organización de grupos y asignación de tareas Dividir la clase en 3 o 4 grupos, cada uno con una tarea diferente para crear murales temáticos. Etapla 2: Creación de murales temáticos Grupo 1: Murales de locales de trabajo en Cabo ● Pegar imágenes impresas de los principales lugares de trabajo en Cabo (puerto de Suape, fábrica de pulpa, mercados, etc.) en una cartulina grande o cartel. ● Usar colores, recortes y dibujos para decorar. ● Frase sugerida para pegar encima de las imágenes y grabar audio: <i>En mi ciudad, se puede trabajar en...</i> Grupo 2: Murales de profesiones ● Pegar imágenes o dibujos de profesiones que hicieron en la unidad.		● Marcadores, lápices de colores, tijeras, pegamento ● Imágenes impresas (profesiones, herramientas, personas) ● Fotos o dibujos de niños con sus disfraces o etiquetas de profesiones ● Grabadora o celular para audios ● Cinta adhesiva o Blu Tack para pegar los trabajos en la pared

- Frase sugerida para pegar y grabar: *¡Las profesiones no tienen género!*

Grupo 3: Murales de niñas, niños y juguetes

- Usar fotos o dibujos de niñas y niños jugando con juguetes variados.
- Mezclar imágenes de muñecos, muñecas, niños con profesiones, etc.
- Frase sugerida para pegar y grabar audios: “¡Los juguetes son para todos!” y “¡No existen juguetes de niñas y de niños!”

(Opcional) :Otro mural relacionado, como "¿Qué quiero ser cuando crezca?" con dibujos de profesiones que los niños quieren.

Grupo 4: ¿Quién trabaja aquí? - Resultados de las entrevistas

- Pegamos las fichas con las respuestas de las entrevistas agrupadas por profesiones (por ejemplo, ficha que dice “Más mujeres en la agricultura”, “Más hombres en la construcción”, “Los dos igualmente en la limpieza urbana”, etc.).
- Frase sugerida: ¿Qué falta mejorar?

Etapas 3: Grabación de audios

- Cada grupo tendrá una o más frases en español relacionadas con su mural grabadas por el teléfono del profesor, por ejemplo:
 - Grupo 1: *En mi ciudad, se puede trabajar en muchos lugares*
 - Grupo 2: *¡Las profesiones no tienen género!; ¡Las mujeres también pilotan aviones!*
 - Grupo 3: *“Las niñas y niños pueden jugar con todos los juguetes.”; “¡Los*

juguets son para todos!”; “¡No existen juguetes de niñas y de niños!”

- Grupo 4: *¿Qué falta mejorar? ¿Qué cosa está mal?*

- Los niños graban sus voces diciendo estas frases (puede ser en grupos, como en coro, para que todos participen)

Etapas 4: Generación de códigos QR

- El docente convierte los audios en códigos QR y después los imprime en papel adhesivo.
- Cada mural tendrá su propio código QR para escuchar las voces de los niños.

Etapas 5: Montaje final y exposición

- Pegar los murales en diferentes espacios visibles de la escuela (pasillos, aula de arte, biblioteca), con autorización de la dirección.
- Pegar junto a cada mural el código QR correspondiente, con una pequeña instrucción visual para escanear (por ejemplo, un dibujo de un celular con la palabra “Escanea aquí para escuchar”).

Cierre:

“¿Cómo se sintieron durante estas clases sobre profesiones y juegos? ¿Qué fue lo que más les gustó o aprendieron?”

Cada uno puede compartir una cosa que haya aprendido o un sentimiento que haya tenido.

Comentarios:

- Fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso.
- Usar recursos visuales y materiales concretos para apoyar el aprendizaje.
- Adaptar el lenguaje a la comprensión de los niños.
- Promover la expresión oral y el trabajo en grupo.
- Involucrar a las familias en las actividades.
- Observar y registrar el progreso para ajustar las actividades.

- Incentivar la reflexión crítica sobre estereotipos.
- Ser flexible y creativo en la implementación.