

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

LETICIA CAMARGO ALMEIDA

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA

PONTA GROSSA
2022

LETICIA CAMARGO ALMEIDA

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de Pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

PONTA GROSSA
2022

A447 Almeida, Leticia Camargo
Letramento racial crítico em ação na língua espanhola / Leticia Camargo
Almeida. Ponta Grossa, 2022.
101 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

I. Letramento racial crítico. ensino de língua espanh. I. Ferreira, Aparecida
de Jesus. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III.T.

CDD: 808



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

LETÍCIA CAMARGO ALMEIDA

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 30 de junho de 2022.

Aparecida de Jesus Ferreira - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Márcia Paraquett Fernandes - Universidade Federal da Bahia

Valeska Gracioso Carlos - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA PARAQUETT FERNANDES**, Usuário **Externo**, em 30/06/2022, às 14:24, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Gracioso Carlos**, Professor(a), em 30/06/2022, às 17:04, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Aparecida de Jesus Ferreira**, Professor(a), em 04/07/2022, às 12:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 1013938 e o código CRC 27901BB2.

Dedico essa dissertação a meu filho Anthony Ballak.

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelo caminho traçado até aqui e chega o momento de agradecer a tudo e a todas/os que colaboraram para a construção da minha trajetória. Faltar-me-iam folhas para nomear todas as pessoas que ao longo do caminho construíram a estrada comigo. Por isso, dedico estas palavras àquelas/es que foram imprescindíveis para o meu percurso acadêmico de fato.

A gratidão vem principalmente pelo fato de terminar este ciclo muito diferente de quem fui quando iniciei, pois, esta pesquisa me tocou e ela não termina aqui, porque vai crescer cada vez mais. Tendo em vista que não consigo separar a pesquisa da minha vida, porque compreendo que somos habitados por vozes que cultivam esperanças, por pessoas que nos ensinam e não podemos mudar o mundo, mas podemos contribuir para que sejam construídos mundos melhores por meio da nossa vida.

Agradeço a Deus por ter cuidado de todos os detalhes para que o sonho de realizar um mestrado fosse possível. A minha família, que sempre vibrou junto com cada conquista da minha vida e, em especial, a minha mãe Luzia dos Santos Camargo, que é meu porto seguro e foi meu pai e mãe desde meus nove anos, quando meu pai faleceu. Não há uma só conquista minha que não seja dela também.

Ao meu filho, que foi meu combustível para nunca desistir das lutas diárias, por ele compreender que eu precisava estudar e ficar enclausurada nos últimos meses, mas todo esforço sempre foi e será por nós. Te quiero mucho mi hijo.

A minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, por ter orientado esta pesquisa com tanta dedicação e comprometimento, pelas indicações de leitura, pelas conversas para que eu pudesse refletir cuidadosamente sobre cada etapa e, principalmente, pelo exemplo de competência, dedicação e de seriedade como professora e pesquisadora, és uma fonte de inspiração para quem a conhece. Muchísmas gracias profel!

Aos membros da banca examinadora, a profa. Dra. Valeska, Prof.^a Dra. Márcia Paraquett e Prof.^a Dra. Lucimar Braga e Prof. Dr. Moacir Camargos, pela leitura cuidadosa do texto, pelas contribuições de suas pesquisas e pelos apontamentos para melhoria deste trabalho.

A Prof.^a Dra. Márcia Paraquett, membro externo da banca, pela leitura deste texto e pelas contribuições valiosas para melhoria dele. Gracias profe!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

À Vilma, secretária do programa, pela dedicação, atenção e disposição em ajudar a cada solicitação.

Ao grupo de estudo GEPLIR e NUREGS, que muito contribuiu para minha vida pessoal e profissional com as discussões relevantes e reflexões para uma sociedade antirracista.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, que tenho muito orgulho em ser aluna.

As minhas alunas e alunos, aos que já passaram pela minha vida, aos que estão e aos que ainda virão, por me mostrar que ao ensinar eu aprendo muito mais e por serem a razão para eu me tornar professora-pesquisadora. E, principalmente, aos(às) discentes que participaram desta pesquisa e contribuíram de forma significativa com as narrativas autobiográficas, que proporcionaram momentos de muitas reflexões.

RESUMO

O ensino de espanhol como Língua Estrangeira pode e deve colaborar para que seja um espaço propício com reflexões acerca das temáticas étnico-raciais na escola, pois, segundo Ferreira (2017), por meio da Língua Estrangeira também há responsabilidade social, logo é necessário considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos. Sendo assim, esta pesquisa propõe realizar uma sequência didática (SD) na perspectiva de Letramento Racial Crítico (LRC), desenvolvido por Ferreira (2015). O objetivo é observar como os(as) discentes atuam na reflexão sobre a questão racial, por meio de uma narrativa autobiográfica a fim de elucidar como percebem a existência do racismo. Posteriormente, de forma específica, busco compreender a percepção dos(as) discentes acerca da questão racial com o LRC, por meio da análise das narrativas que serão realizadas como atividade final da SD. Nessa direção, para abordagem sobre raça, os estudos estão centrados em Hall (2006), Silva (2000), Moita Lopes (2012), Munanga (2004), Gomes (2005), Quijano (1999), que tratam do ensino crítico de línguas. No que se refere à discussão sobre educação antirracista e Língua Estrangeira, busco apoio em Couto (2016), Ferreira (2014, 2015, 2016, 2017), Woginski (2018) e na pedagogia crítica de Freire (1996). Metodologicamente, utilizo a pesquisa qualitativa, que está baseada em Bortoni-Ricardo (2008) e Flick (2009), inserida no campo da Linguística Aplicada. Em relação à epistemologia, faço uso da pesquisa narrativa, tendo como base Clandinin e Connelly (2011), utilizando as narrativas autobiográficas e o diário de campo como instrumentos para geração de dados que foram realizados nas aulas de espanhol para alunas/os do Ensino Técnico Integrado ao Médio. A pesquisa possibilitou aos(as) discentes as discussões e reflexões sobre a função da Língua Espanhola na formação humana. Nesse contexto, os resultados mostram que os(as) discentes tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância do Letramento Racial Crítico/LRC. Portanto, fica evidente como a temática precisa ser mais discutida e debatida no âmbito escolar, bem como no ensino de Língua Estrangeira Espanhola.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Ensino de Língua Espanhola. Narrativas Autobiográficas. Sequência didática. Identidade de Raça.

RESUMEN

La enseñanza de español como lengua extranjera puede y debe colaborar para ser un espacio propicio para la reflexión sobre temas étnico-raciales en la escuela, pues, según Ferreira (2017), la Lengua Extranjera también existe la responsabilidad social, por lo que es necesario considerar temas que promuevan la igualdad racial y étnica. Por lo tanto, esta investigación propone realizar una secuencia didáctica (SD) con una perspectiva de Letramento Racial Crítico (LRC), desarrollada por Ferreira (2015). El objetivo es observar cómo actúan los estudiantes en la reflexión sobre la cuestión racial, a través de una narrativa autobiográfica para dilucidar cómo perciben la existencia del racismo. Posteriormente, específicamente, busco comprender la percepción de los estudiantes sobre la cuestión racial con el LRC a través del análisis de las narrativas que se realizarán como actividad final del SD. En esa dirección, para abordar la carrera, los estudios se centran en Hall (2006), Silva (2000), Moita Lopes (2012), Munanga (2004), Gomes (2005), Quijano (1999) que se ocupan de la enseñanza crítica de los idiomas. En cuanto a la discusión sobre educación antirracista y lengua extranjera, buscamos apoyo en Couto (2016), Ferreira (2014, 2015, 2016, 2017), Woginski (2018) y en la pedagogía crítica de Freire (1996). Metodológicamente, se utilizó la investigación cualitativa, que se basa en Bortoni - Ricardo (2008) y Flick (2009), inserta en el campo de la Lingüística Aplicada. Con relación a epistemología, se hace uso de la investigación narrativa, con base en Clandinin y Connelly (2011), utilizando como instrumentos de recolección de datos las narraciones autobiográficas y el diario de campo que fueron realizados en las clases de español para alumnas y alumnos del Ensino Técnico Integrado ao Médio. La investigación tiene como objetivo que los estudiantes discutan y reflexionen sobre el papel del idioma español en la formación humana. En este contexto, los resultados muestran que los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la importancia del Letramento Racial Crítico. Por tanto, es evidente cómo el tema necesita ser discutido y debatido más en el ámbito escolar, así como en la lengua extranjera española.

Palabras clave: Letramento Racial Crítico. Enseñanza del idioma español. Narrativas autobiográficas. Secuencia didáctica. Identidad Racial.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Espanhol e Raça no Portal de Periódicos da CAPES - Dados das pesquisas.....	28
Quadro 2 - Procedimentos da Sequência didática	41
Quadro 3 - Análise de dados.....	44
Quadro 4 - Perfil das alunas e alunos	46
Quadro 5 - instrumentos de geração de dados.	48
Quadro 6 - Atividade para escrita da primeira produção textual – Narrativa autobiográfica.....	56
Quadro 7 - Módulo 2 da SD – Compartilhamento das narrativas autobiográficas.....	66
Quadro 8 - Módulo 2 da SD – Biografia de Vitoria Cruz.....	67
Quadro 9 - Módulo 2 da SD – Atividade 10 – Interpretação do poema.....	69
Quadro 10 - Pesquisa realizada pelos(as) discentes sobre uma pessoa negra dos países que falam espanhol.....	70
Quadro 11 - Produção final – Narrativa autobiográfica	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 RAÇA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	20
1.2 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E RAÇA E A QUESTÃO DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	24
1.3 PESQUISAS RECENTES EM LÍNGUA ESPANHOLA E RAÇA	28
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	36
2.1 PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA NA LÍNGUA ESPANHOLA	36
2.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	38
2.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	39
2.3.1 Diário de Campo	39
2.3.2 Sequência Didática	39
2.3.3 Gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem na Língua Espanhola.	41
2.3.4 Narrativas	42
2.3.5 Gênero textual - narrativas autobiográficas.....	43
2.3.6 Instrumentos de geração de dados	44
2.3.7 Perfil do local de geração de dados	45
2.3.8 Critério de escolha de participantes da pesquisa	46
2.3.9 Ética em pesquisa	46
2.4 RETORNO PARA O LOCAL PESQUISADO.....	47
2.4.1 Cronograma da pesquisa	48
2.4.2 Credibilidade da pesquisa	48
3 ANÁLISE DA GERAÇÃO DE DADOS	51
3.1 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA.	52
3.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA COMPREENSÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS	55
3.1.1 Narrativas autobiográficas: o que é o racismo na minha experiência familiar .56	
3.1.2 Narrativas autobiográficas: descobrimento do racismo no ensino médio.....	57

3.1.3 Narrativa autobiográfica: racismo na escola.....	58
3.1.4 Narrativa autobiográfica: consciência da branquitude e privilégio	60
3.1.5 Narrativa autobiográfica: as marcas do racismo	62
3.1.6 Narrativa autobiográfica: denuncia do racismo	64
3.2 REFLEXÕES ACERCA DA QUESTÃO RACIAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO.....	66
3.2.1 Narrativa autobiográfica: A importância das narrativas autobiográficas	71
3.2.2 - Narrativa autobiográfica: Caminhos para combater o racismo.....	71
3.2.3 Narrativa autobiográfica: Consciência da interculturalidade	72
3.2.4 Narrativa autobiográfica: O compartilhamento das autobiografias como ponte para enxergar a realidade do outro	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXO A:SECUENCIA DIDÁCTICA CON LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	84
ANEXO B: TERMOS PARA OS PAIS	99
ANEXO C: TERMO PARA AS ALUNAS E ALUNOS	100
ANEXO D: PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	101

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA:

A motivação desta pesquisa partiu da indagação pessoal enquanto professora de Língua Espanhola, de como eu poderia colaborar ativamente para que minhas(meus) alunas/alunos fossem críticos-reflexivos, pois “a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, 2015, p. 36). Muito mais que críticos e reflexivos, como colocar isso em prática no cotidiano e, concomitantemente, colaborar na formação humana para uma transformação social, justa e equitativa, já que “a Língua Estrangeira também tem a responsabilidade social de considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos” (FERREIRA, 2017, p. 69).

Esta pesquisa tem como proposta realizar uma sequência didática na perspectiva do Letramento Racial Crítico, utilizando o gênero textual narrativas autobiográficas. Esta proposta está embasada no conceito de Letramento Racial Crítico desenvolvido por Ferreira (2015) e tem como objetivo observar como as/os alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial, por meio de uma narrativa autobiográfica, expondo como conheceram o racismo. Posteriormente, busco compreender a percepção das/os alunas/os sobre a questão racial demonstrada nas várias atividades desenvolvidas no decorrer da sequência didática.

Ao ler as dissertações sobre questões raciais, percebo que muitas delas eram sobre pessoas que já haviam sofrido preconceito racial de alguma forma em algum momento da vida. Assim, deparo-me com a indagação de como colaborar no combate ao racismo, sendo uma pessoa branca. Diante disso, é necessário refletir sobre a identidade de quem vive num país da América do Sul, colonizado por portugueses e lugar onde existiu a escravização durante trezentos anos. Somos brasileiros e, segundo a reportagem na Folha de São Paulo (2019), 56,10% de pessoas se declaram negras no Brasil, como aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). O IBGE confirma que o país tem a maior parte da população brasileira autodeclarada negra. Mas, ainda que eu não faça parte desta estatística da maioria, moro neste país, portanto, também é minha história.

Além disso, não são somente negros que deveriam lutar contra o racismo, como afirma a Aza Njeri, doutora e mestre em Literaturas Africanas pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), não são as pessoas negras que devem perder seu tempo fazendo isso e destaca que “Precisamos que a branquitude se implique na causa de maneira honesta para que possamos dar um passo social frente à questão” (CATRACA LIVRE, 2020). Então, como brasileira, branca e professora, sinto-me na responsabilidade de colaborar no combate ao racismo, principalmente dentro do ambiente escolar.

Outro fator importante que me motiva pesquisar as questões raciais foi quando meu irmão, por parte de mãe, estava na 3ª série do ensino médio e, ao fazer a inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ele me perguntou qual seria a opção de cor que ele poderia declarar. O pai dele é negro e minha mãe é branca, mas ele ainda não tinha uma compreensão da própria cor. Ao ler sobre o assunto em uma pesquisa rápida na internet ele disse: “Bom, então eu sou pardo”. Naquele momento, eu senti a necessidade de ajudar a “empoderar” alguém da minha própria família a se re(conhecer) por meio do conhecimento sobre questões raciais, tendo em vista que um adolescente que está no ensino médio, com 16 anos, precisa saber como se identifica. É notório, neste caso, que houve uma lacuna em branco desde a infância até a adolescência na vida do meu irmão e que poderia ter sido dialogada na família, até mesmo na educação básica, para que não tivesse tardado para reconhecer a própria identificação.

Nessa mesma direção, outro exemplo marcante foi em sala de aula. Certa vez, estava dando aula em uma escola particular, numa turma da 6ª série do ensino fundamental II, quando uma aluna negra soltou o cabelo e a diretora entrou para dar um recado na sala e falou: “Amarre esse cabelo menina”. Lembro-me que fiquei sem reação no momento, pois tinha acabado de me formar, era meu primeiro emprego e não tive coragem de contestar minha diretora, mas estava muito indignada, pois não estava no regimento escolar sobre usar cabelo amarrado ou solto. Pude perceber a discriminação porque havia outras meninas com o cabelo solto e liso. São essas situações de discriminações e tantas outras que não devem ser ignoradas no ambiente escolar e sim combatidas.

Normalmente só é abordado nas escolas sobre racismo, preconceito e discriminação no Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, como se fosse o suficiente para conscientizar e resgatar a cultura Afro em uma única data. Por isso, questiono as/os alunas/os e me questiono muito sobre a falsa ideia de igualdade que estamos vivenciando, já que o racismo é estrutural e institucional. As propostas de

combate ao racismo deveriam ser abordadas em todas as esferas da vida escolar, já que a escola cumpre um papel importante na vida dos estudantes, influenciando a família e a comunidade.

Ao ter a oportunidade de participar da Disciplina de “Formação de professoras/es de Línguas, Identidade Profissional e Letramento Racial”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Mestrado) na Universidade Estadual de Ponta Grossa, ministrado pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, tive muitas discussões e reflexões sobre as questões de identidade, racismo, discriminação e preconceito e a importância do Letramento Racial Crítico. Os questionamentos trazidos pela professora para as aulas eram muito significativos, uma vez que permitiam refletir ativamente sobre o que se pode fazer para colaborar para uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite a diversidade, bem como pensar quais ações e possibilidades atuam neste combate a toda e qualquer discriminação. Os debates na disciplina foram essenciais para esta pesquisa e, sobretudo, na área de Língua Estrangeira, na qual também atuo. Frente ao exposto, traço um caminho na busca por ações e, talvez, soluções para as indagações e inquietudes da trajetória pessoal e profissional. Evidentemente, não é possível encontrar todas as respostas ou nem mesmo respondê-las, mas são com os questionamentos e as indagações que nascem pesquisadores.

CONTEXTO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O ensino de espanhol como Língua Estrangeira (ELE) pode e deve colaborar para que seja um espaço propício para reflexões acerca das temáticas étnico-raciais na escola. Sendo assim, compreendo que essa responsabilidade social do ensino de espanhol e das demais línguas estrangeiras oportuniza um “diálogo crítico-reflexivo visando à visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial” (WOGINSKI, 2018, p.46). Para essa construção, é necessário um olhar mais atento para a realidade da aula LE e que:

[...] constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (BRASIL, 2008, p.55)

Segundo Woginski (2018, p.20), “Há que se ressaltar algumas lacunas sobre a referida temática nas disciplinas curriculares”, por isso se tornam tão importantes as investigações sobre as questões raciais que abordam a igualdade de direitos sociais na Língua Espanhola. Porque o preconceito racial é um problema que ocasiona a exclusão social, acarretando consequências no âmbito educacional.

Sendo assim, é extremamente pertinente discutir e fomentar as Leis 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica do Brasil, para compreender como tem sido trabalhada a temática das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana, que tem a finalidade de sensibilizar e alertar os(as) discentes quanto à dimensão do racismo. Ademais, convém ressaltar que o desconhecimento, embora a Lei já exista há dezessete anos no currículo escolar, acarreta a não valorização dessa cultura e ignora a representatividade.

[...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (GOMES; JESUS, 2013, p.32).

Os autores apontam que o conhecimento dos(as) docentes e gestores(as) sobre relações étnico-raciais e História da África ainda é superficial. Isso impede o avanço na implementação dessa política pública perpetuando o racismo e a discriminação. Em sua dissertação de mestrado, Enevan (2016, p.47) constatou que existem no Brasil pouquíssimos estudos preocupados em investigar temas relacionados à Lei 10.639/2003, na área da LE Espanhola. A pesquisadora encontrou apenas duas dissertações de mestrado preocupadas com as representações de identidade sociais negras no livro didático de espanhol. Assim, a autora destaca isso como um fator relevante para que haja mais discussões e investigações, já que a Língua Estrangeira tem responsabilidade na formação de indivíduos que respeitem a diversidade cultural.

Para Norton e Toohey (2002, p.115), “[...] a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa de atribuição de valor e significado a quem fala”. Sendo assim, as aulas de LE são

instrumentos de construção de sentidos e a “gramática será estudada para compreender o discurso produzido e não somente para ditar regras de uso” (COUTO, 2016, p. 127), estabelecendo uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de identidades e de diversidade.

Dentro dessa perspectiva, o ensino de línguas configura-se como uma possibilidade para a/o professora/o inserir discussões de diversas temáticas em sala de aula. Ferreira (2014) revela que as questões de identidades sociais de classe são raramente abordadas pelas pesquisas e, quando abordadas, apresentam pessoas de poder aquisitivo elevado em maior proporção e de pessoas pobres em menor e, ainda assim, quando estas aparecem é de maneira estereotipada. Assim, reitero a necessidade de abordar essas questões dentro da realidade dos(as) discentes.

O educador precisa reforçar a capacidade crítica do educando a fim de que o aluno(a) deixe de ser passivo e se torne ativo e tenha autonomia. Conforme enfatiza Freire (1996, p.52), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”. Dessa forma, é mister provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sempre respeitando a autonomia e dignidade deste outro.

No que se refere ao ensino de Língua Estrangeira, reafirmo, com base em Ferreira (2019), que ela contribui na formação humana dos alunos(as), preparando-os para a sociedade complexa em que vivemos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da LDB/96, atribuem-se as seguintes finalidades para o ensino médio, “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. Dessa forma, o desafio no ensino da Língua Estrangeira é fazer com que o discente desenvolva sua capacidade de pensar e atuar na sociedade em que está inserido de maneira crítica e autônoma.

Nesse sentido, nesta pesquisa, pretendo analisar uma sequência didática na perspectiva de Letramento Racial Crítico, utilizando o gênero narrativas autobiográficas para compreender a percepção das alunas e dos alunos para o ensino crítico-reflexivo nas relações étnico-raciais na Língua Espanhola. Corroborando Freire (1996, p.13), que define que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do

educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, é preciso que o educador reforce a capacidade crítica do educando.

O ensino de Língua Estrangeira pode ser um espaço de reflexão entre professoras/es e alunas/os, pois ao “aprender língua, como sempre fomos levados a acreditar, mas, ao mesmo tempo, podemos aprender quem somos, como nos tornamos o que somos e o que podemos nos tornar por meio da linguagem” (PESSOA; URZEDA-FREITAS, 2016, p. 133-156). Dessa maneira:

Precisamos trazer propostas práticas que, embasadas em teorias e questionando e dialogando com estas, esclareçam e exemplifiquem ao professor alguns caminhos possíveis para promover os processos de ensino-aprendizagem. E, por fim, porque precisamos discutir a importância e a função dessa Língua Estrangeira (LE) no EM. (COUTO, 2016 p,24).

Diante disso, compreendo a importância de possibilitar as discussões que levem os(as) discentes a refletir sobre a função da Língua Estrangeira e colaborar para o ensino crítico-reflexivo nas temáticas raciais por meio da sequência didática, embasada no Letramento Racial Crítico para fomentar o ensino crítico-reflexivo, em virtude de haver lacunas no currículo e na aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A sequência didática está alinhada com os respectivos saberes das competências e habilidades da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a língua inglesa, com os eixos das práticas de linguagem: eixo oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos e interculturalidade.

Em vista disso, atuar ativamente na desconstrução do racismo enraizado e da discriminação racial no ambiente escolar. Isso implica na importância da construção da identidade entre discentes e docentes para a construção de uma educação antirracista, já que “somos seres do discurso que se constroem e se (re) constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas” (MOITA LOPES, 2012, p. 10).

OBJETIVOS DA PESQUISA:

1. Observar a percepção das/os alunas/os sobre a questão racial demonstradas em narrativas autobiográficas a partir da primeira narrativa;
2. Compreender e analisar a percepção das/os alunas/os acerca da questão racial demonstradas por meio das várias atividades desenvolvidas na sequência didática.

PERGUNTAS DE PESQUISA:

- Qual a percepção das/os alunas/os da questão racial demonstrada a partir da primeira produção da sequência didática com o gênero textual narrativas autobiográficas?
- Qual a percepção das/os alunas/os demonstradas a partir de várias atividades desenvolvidas sobre as questões raciais na sequência didática?

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este texto é composto pela introdução, em que exponho o contexto e a justificativa da pesquisa, três capítulos que abarcam a fundamentação teórica, metodologia e discussão dos dados, seguidos das considerações finais. Primeiramente, apresento a motivação para realizar esta pesquisa, que mostra a presença do racismo e discriminação na minha trajetória como professora. Na sequência, exibo a problemática, os objetivos e as perguntas de pesquisa. A seguir, no que tange ao primeiro capítulo, discuto as definições sobre raça e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, ensino de Língua Espanhola; raça e Letramento Racial Crítico. As discussões estão centradas nos estudos de Hall (2006), Silva (2000), Moita Lopes (1998, 2012), Munanga (2004) e nos estudos de Urzêda- Freitas (2012), que tratam do ensino crítico de línguas e nas discussões sobre educação antirracista, tal como abordada por Couto (2016), Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira; Ferreira (2015), Gomes (2005), assim como na pedagogia crítica de Freire (1996).

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada, pautada em autores como André (1997), Bortoni-Ricardo (2008), entre outros, que trazem contribuições relevantes acerca da pesquisa qualitativa. Além disso, abordo os procedimentos de geração e análise dos dados, com base nos pressupostos

teóricos da pesquisa narrativa, preconizados na pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011).

Para conduzir este trabalho, pretendo contribuir com as discussões sobre a importância do Letramento Racial Crítico baseado em Ferreira (2015), no ensino de Língua Espanhola.

No terceiro capítulo exponho a geração de dados, com a observação da Sequência didática (doravante SD) realizada nas aulas de Língua Espanhola, com as alunas/os da 3ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Ainda, divido os capítulos em duas seções que respondem as duas perguntas de pesquisa. A primeira seção é intitulada: Qual a percepção das/os alunas/os sobre a questão racial demonstrada a partir da primeira produção da sequência didática com o gênero textual narrativas autobiográficas? E a segunda seção nominada como: Qual a percepção das/os alunas/os demonstradas a partir de várias atividades desenvolvidas sobre as questões raciais na sequência didática?

Nas considerações finais, apresento algumas reflexões e as respostas das perguntas de pesquisa, assim como alguns apontamentos sobre a pesquisa realizada e sugestões para pesquisas futuras.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordo o referencial teórico a partir de discussões sobre raça e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, ensino de Língua Espanhola e raça. Parto da tese que para a construção de uma educação antirracista torna-se imprescindível discutir sobre raça e racismo com vistas a compreender a base das concepções racistas, apoiando-se nas concepções de Munanga (2003, 2004). Pois, o autor aponta caminhos possíveis para a desconstrução delas no espaço da aula de Língua Estrangeira.

1.1 RAÇA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para compreender e combater o racismo é necessário refletir sobre as origens do termo “raça”. De acordo com Munanga (2004), veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria ou espécie e seria definido por critérios físicos ou biológicos para diferenciar os indivíduos. Para biólogos e cientistas naturais, raça é um conceito que não faz mais sentido, uma vez que todos os homens e mulheres fazem parte da raça humana. Conforme o autor, “raça tem seu campo semântico espacial e temporal. No latim passou a designar a descendência, a linhagem. Grupo de pessoas que têm ancestral e características físicas em comum” (MUNANGA, 2004, p. 17). Assim, para Munanga (2003, p.4-5), biologicamente, o conceito de raça não existe, culturalmente e socialmente ele deve ser considerado, não só para desvendar, focar e desconstruir o racismo, mas para legitimar diferentes culturas, o que muitas vezes é feito por meio do conceito de etnia.

A crença de que há “raças humanas” provém do racismo, mesmo não sendo aceito cientificamente, o problema da classificação da humanidade em raças está na hierarquia. Para tanto:

[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. (MUNANGA, 2004, p. 24).

A ideia de que existiriam raças de seres humanos superiores a outras como nos horrores causados pela segunda guerra mundial, em que Hitler usou o conceito biológico de raça para extermínio e dominação de outros povos. Outras nações

consideram inadmissível o uso do termo raça para se referir a povos e, dessa forma, que o termo “etnia” ganhou força, segundo Gomes (2004, p. 50). A intenção é enfatizar que há diferenças entre os povos no sentido histórico-cultural e que não há uma raça melhor do que a outra.

Ferreira (2012, p.24) também concorda que “raça é um construto social, histórica e culturalmente construído”, ao passo que Gomes (2005, p.49) afirma que “é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças”. Ou seja, não se constrói uma identidade em isolamento, por isso essa interação implica na colaboração para a construção de identidade que pode ser negociada durante a vida por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. De acordo com Gomes (2005):

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 41).

Sendo assim, para ser aceito e se sentir pertencido a um grupo social, é preciso reconhecer-se numa identidade e esse processo acontece gradativamente, iniciando no ambiente familiar e, posteriormente, no âmbito escolar. Este lugar cumpre um papel social e precisa compreender essa complexidade e respeitar as identidades construídas pelos sujeitos para trabalhar de maneira positiva.

Em pesquisa sobre Identidade, Norton e Toohey (2011) explicam que as identidades dos(as) alunos(as) de línguas são sempre múltiplas e em processo, que os(as) alunos(as) geralmente têm investimentos diferentes nas práticas de línguas nas salas de aula e comunidade, em que o aprendizado de língua gera mudança social. Desse modo, há necessidade de investigar sobre a motivação do aluno em aprender uma segunda língua e as desmotivações que sucedem devido às discriminações, pela desigualdade, pela falta de representatividade na aula de Língua Estrangeira. Hall (2009) afirma que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro, e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mas o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída [...]. (HALL, 2009, p. 109).

Dentro da concepção cultural e histórica sobre a construção de identidade, incorporam-se os conceitos de raça e etnia. Hall (2003, p.69) menciona que raça é também uma categoria discursiva em torno da qual se organizam as relações de poder:

Conceitualmente, a categoria 'raça' não é científica. As diferenças atribuíveis à raça numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas em população racialmente definidas. 'Raça' é uma construção política e social.' É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo. (HALL, 2003, p.69)

Assim, para compreender as relações de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão, deve-se considerar um breve contexto histórico pelo qual nosso país passou desde a colonização e a escravização, com a imposição de uma Língua Estrangeira que é vista historicamente como o espaço do outro e, frequentemente, utilizada como instrumento de dominação sobre os colonizados. Nesse contexto, Quijano (1999, p.141-152) enfatiza que o racismo nas relações sociais não é a única manifestação da colonialidade, mas para o autor é a mais perceptível e onipresente.

El racismo en las relaciones sociales cotidianas no es, pues, la única manifestación de la colonialidad del poder. Pero es, sin duda, la más perceptible y onnipresente. Por eso mismo, no ha dejado de ser el principal campo de conflicto en todos los ámbitos sociales.

Nesse campo de conflito, o pesquisador aponta que houve um grande impacto nas relações sociais pela política colonialista instaurada na América Latina durante muitos séculos. No Brasil, foi com a imposição da língua portuguesa e da “cultura dos brancos”, dos europeus, pois a língua portuguesa foi considerada a primeira Língua Estrangeira ensinada no país, em termos práticos, considerada pela necessidade e interesses de comunicação com os indígenas. A crueldade desta imposição se torna ainda pior quando ocorre a proibição do uso e ensino das línguas indígenas, que afetam radicalmente a história das línguas no país e o *status* da língua portuguesa no território, cuja língua se torna e passa a ocupar o papel de língua nacional e oficial.

Ao perceber o impacto dessa visão colonizada da escravização e, conseqüentemente, da desigualdade racial quanto às relações étnicas no ensino de Língua Estrangeira, fica evidente a falta da representatividade imposta pelo eurocentrismo, que impõe a cultura branca como se fosse a única imagem do país.

Assim, os negros são estereotipados, seja por meio da grande mídia (representada pelos meios televisivos e grandes canais de rádio), seja por diversos objetos da indústria cultural e até mesmo nos livros didáticos.

Em relação aos livros didáticos, Ferreira (2014, p. 93) explica que “escrever e pensar sobre livros didáticos de Língua Estrangeira no Brasil requer refletir sobre como era e como é atualmente e qual é o papel do livro didático”. O livro é um dos artefatos que visa dar suporte à atividade docente, por isso é necessária uma análise de como as temáticas sobre identidade de raça estão presentes nele e se os conteúdos são abordados de acordo com a Lei Federal nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Nascimento (2016, p. 545) assegura que é preciso “(Re)pensar estratégias e narrativas sobre como o negro é (sub) representado no ensino de Língua Estrangeira e aponta caminhos que devem estabelecer-se como discussão nas políticas públicas.”

No desenvolvimento de pedagogias críticas, Kubota (2004, p.30) enfatiza que é necessário investigar as maneiras pelas quais as relações sociais são vividas na linguagem e como são as questões de poder, embora sejam obscurecidas na pesquisa em linguagem e na prática educacional.

O ensino de Língua Estrangeira deve e pode ser modificado, alterado, desenvolvido ou abandonado com vistas a apoiar as alunas e alunos no aprendizado e nas mudanças sociais para contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, a linguagem torna-se não somente um meio de expressão ou comunicação, e sim uma prática que se constrói e é construída pela maneira que os(as) alunos(as) de línguas se entendem, valorizando suas histórias e suas identidades.

Desta forma, a Língua Estrangeira colabora na formação humana dos estudantes preparando-os para a sociedade tão complexa em se vivem, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases 35 da LDB (1996), que atribui finalidades ao ensino médio acerca de autonomia intelectual, bem como pensar criticamente. O desafio no ensino da Língua Estrangeira está em desenvolver a habilidade de pensar e atuar de maneira crítica e autônoma na sociedade. Nesse sentido, torna-se tão importante as discussões sobre a temática da questão racial, pois, como destaca Gomes (2005, p.51), “a reflexão e a discussão racial é um dever de todos, não apenas uma luta do movimento negro. É uma questão de humanidade. O silenciamento sobre essa luta reforça o racismo”.

Para não silenciar é preciso explorar as questões sobre raça e racismo por meio de discussões e reflexões, a fim de que não se perpetue o preconceito e a discriminação racial, mas que se possa construir ações com práticas e estratégias em todas as disciplinas, sobretudo na Língua Estrangeira. Portanto, contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, que não tolere e nem perpetue a discriminação.

1.2 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E RAÇA E A QUESTÃO DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Ao tratar do lugar da raça no ensino de Língua Espanhola, é preciso compreender que “a Língua Estrangeira também tem a responsabilidade social de considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos” (FERREIRA, 2017, p. 69). Diante disso, é relevante e urgente refletir sobre as temáticas étnico-raciais que oportunizam o ensino crítico e reflexivo, para a construção de uma educação antirracista e, por conseguinte, uma sociedade mais justa e igualitária (FERREIRA, 2006).

Conforme Couto (2016, p.31), o(a) professor(a) crítico-reflexivo “terá muitas consequências, dentre elas ensinar sua disciplina questionando as contradições insaturadas em nossa sociedade, buscando ampliar a capacidade crítica dos seus(uas) alunos(as) e buscando ações transformadoras”. Na mesma direção, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006) tratam o ensino de línguas estrangeiras como ferramenta de construção do conceito de cidadania no aprendiz.

[...] entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ouseja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91).

Desta maneira, os debates sobre temáticas raciais contribuem para formação do cidadão, pois tais discussões possibilitam a reflexão e conscientização para uma nova visão de mundo, levando em consideração o contexto vivido. Para Paulo Freire (2006):

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2006, p. 30).

A Língua Estrangeira também pode ser um espaço de reconhecimento da consciência crítica em que o(a) aluno(a) possa transcender para além da conscientização, compreendendo a responsabilidade na sociedade. Considerando a importância das temáticas étnico-raciais nas aulas de Língua Espanhola, Enevan (2016, p.47) aduz que elas são pouco debatidas na área de ELE. Isso é um fator preocupante, dada a responsabilidade das aulas em formar indivíduos capazes de respeitar a diversidade cultural.

Vale ressaltar que o ensino de Língua Espanhola no Brasil se intensificou em 2005, com a lei 11.161/2005, que decretou a obrigatoriedade do espanhol no Ensino Médio (EM), logo houve a valorização do espanhol. No entanto, a implementação gratuita dos Livros Didáticos (LD) de línguas estrangeiras nas escolas públicas é recente, pois ocorreu em 2011 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com Ferreira (2014, p. 93), até então, os/as professores/as dessa disciplina “[...] faziam uma compilação de diversos livros didáticos para ter como seu próprio material de ensino ou produziam os seus próprios e utilizavam nas aulas com seus/suas alunos(as) ou então solicitavam que os(as) alunos(as) comprassem LD produzidos no Brasil [...]”. Portanto, a implementação gratuita dos LD pode ser considerada um avanço para os(as) professores(as) de Língua Estrangeira, mas ainda requer um olhar crítico e atento em relação às temáticas aqui elencadas.

Nesse contexto, o olhar crítico do professor sobre os livros didáticos em relação à representatividade de estereótipos, que colaboram para propagação da discriminação e racismo, conduz para o aprendizado reflexivo. Como destaca Dambros (2016), o livro didático é utilizado pela maioria dos(as) professores(as), não como um apoio durante as aulas, na maioria das vezes como único material de ensino em sala de aula. Nesse sentido, a autora enfatiza que o livro didático deve ser visto como fonte segura de informações, o que nem sempre é real e ressalta que “o LD precisa ser utilizado apenas como um suporte, sendo visto e utilizado de forma crítica, desmascarando-se as ideologias de que ele é portador” (DAMBROS, 2016, p.14).

Em vista disso, é nesse momento que o(a) professor(a) deve auxiliar os(as) alunos(a) na identificação e na correção dos estereótipos, pois a escola cumpre um

papel muito importante na vida escolar e o(a) professor/a é o(a) agente mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Para Aníbal Quijano (1999.p.141-152), é preciso se desprender da prisão do eurocentrismo como perspectiva de conhecimento, pois, na grande maioria das vezes, os moldes de ensino ainda são os de viés eurocêntrico. A Língua Espanhola é oficial em dezenove países da América, sendo eles: Espanha na Europa e Guiné Equatorial na África, porém poucos livros didáticos mostram a diversidade da Língua Espanhola. Jovino (2014, p.124) também destaca que o modelo de representação europeia nos livros didáticos é predominante, muitas vezes e com isso acaba agravando a desigualdade social. Gomes (2010. p. 97-109) concorda com a autora acima, reiterando que “[...] o sistema escolar está contaminado por estereótipos e preconceitos, sobretudo contra as culturas, religiosidades, memórias, identidades étnico-raciais e contra os grupos que as representam”.

Sendo assim, a falta de representatividade no livro didático reafirma o racismo e a discriminação, já que muitos “alunos não se sentem representados no material didático que utilizam. Eles acreditam que a realidade é distante da deles em relação às identidades sociais de raça/etnia, classe etc.” (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p.132). A não problematização e falta de questionamento pela falta de representação dos(as) alunos(as) no material didático implicam em aumentar a desigualdade social, reforçando a branquitude como norma e perpetuando a hierarquização do colonizador.

Com relação à produção de materiais didáticos, o Edital nº04/2015, de 14 de dezembro de 2015, que trata do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), dentre os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, preconiza:

1.1.6. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 1.1.7. Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; 1.1.8. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2015, p. 32)

Em vista do que o programa propõe e, em conformidade com os documentos oficiais, as aulas de LE são instrumentos de construção de sentido que vão muito além da aprendizagem da língua, estabelecendo uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de identidades e de diversidade. Dentro dessa perspectiva, o ensino de línguas configura-se como uma possibilidade para o professor inserir discussões que colaboram tanto na aprendizagem quanto na formação humana.

O desafio no ensino da Língua Estrangeira é desenvolver a capacidade de o(a) aluno(a) pensar e atuar de maneira crítica e autônoma. Seguindo os encaminhamentos de Freire (1996), fazer com que o aluno deixe de ser passivo e se torne ativo e tenha autonomia. Para isso, é preciso que o educador reforce a capacidade crítica do educando, provocando, desafiando ou ainda promovendo as condições de construir, refletir, compreender, transformar. Para tanto, torna-se necessária a reflexão e ação entre todos(as) os(as) educadores(as) de Língua Estrangeira, a fim de buscar mais estratégias educacionais que visem a pedagogia antirracista, com respeito à diversidade para promover a igualdade racial, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (MONTEIRO, 2006, p. 123).

No entanto, para que os(as) professores(as) de Línguas se sintam preparados para abordar a temática racial em sala aula, é preciso eles estarem “mais envolvidos no processo de trabalhar com vistas a uma educação antirracista utilizando o Letramento Racial Crítico” (FERREIRA 2015, p. 127). O termo Letramento Crítico é compreendido como “uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização” (MATTOS, 2011, p. 42).

Além da habilidade que cada pessoa adquire com a aquisição alfabética e numérica da leitura e da escrita, o letramento implica no uso social da leitura e da escrita em que as pessoas se envolvem em seus contextos sociais, político e ideológico. Ferreira (2015) apresenta contribuições com várias definições de pesquisadores sobre o termo letramento racial e conclui que:

[...] o meu entendimento é que refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente

escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015, p.128).

Portanto, o Letramento Racial Crítico é uma prática pedagógica importantíssima para letrar criticamente a sociedade. Em face disso, há necessidade que os(as) docentes tenham essa formação nas universidades, em cursos de formação ou formação continuada, isto é, “para efetivar a inclusão de questões que abordem as questões de diversidade étnico-racial nos seus currículos” (FERREIRA, 2015, p. 128). Logo, acredito que seja possível contribuir para a transformação social por meio da linguagem nas aulas de Língua Estrangeira.

1.3 PESQUISAS RECENTES EM LÍNGUA ESPANHOLA E RAÇA

Nesta seção, considero um estudo bibliométrico, com pesquisas realizadas e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (doravante BDTD) e por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para esta pesquisa, delimito o recorte temporal de 2011 até 2020. O espaço temporal da pesquisa a partir de 2011 considera a implementação gratuita dos LD de línguas estrangeiras pela primeira vez nas escolas públicas do país pelo PNLD. Os descritores elencados dentro da área de Linguística, Letras e Artes, a “busca por assunto” foi com termos-chave ligados à temática desta pesquisa, ou seja, “espanhol e raça”. Nela, encontrei cinco dissertações conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Espanhol e Raça no Portal de Periódicos da CAPES - Dados das pesquisas

(continua)

ELEMENTOS DE PESQUISA	DESCRIÇÃO
Título, autor/a, ano	Identidades Sociais de Classe, Gênero e Raça/Etnia representadas no Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira. BARROS, Jaqueline da Silva, 2013.
Objetivos	A pesquisa teve como objetivo analisar a maneira como o livro didático “Español em Marcha I” constrói identidades de falantes de espanhol para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas.
Resultados	Nos resultados a autora observou a forma como o diálogo representa a voz dos editores, que é dirigida aos aprendizes, mesmo em momentos em que solicita que eles se expressem emitindo opiniões, na maioria das vezes é de forma alienada. As propostas de sequências didáticas não apresentam reflexões que condizem com a realidade dos(as) professores/as e discentes.

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Espanhol e Raça no Portal de Periódicos da CAPES - Dados das pesquisas

(continuação)

Conclusão	A autora constatou a relação de poder que impera no livro, mostrando mais pessoas brancas e que possuem maior poder aquisitivo, que viajam de férias para conhecer outros países, promovendo ideologias dominantes. Além do discurso mostrado pelos autores do livro que, segundo a autora da pesquisa, restringe ao espanhol falado pelos nativos da Espanha como língua de prestígio, prevalecendo o eurocentrismo
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	A presente pesquisa aproxima-se da discussão a sobre a importância da análise crítica-reflexiva na aprendizagem de Língua Espanhola por parte professores/as e aprendizes, em relação à representatividade estereotipada e preconceituosa presente nos livros didáticos. Portanto, essa pesquisa traz uma proposta de uma sequência didática com o Letramento Racial Crítico e reflexões condizentes com a temática.
Título, autor/a, ano	Um Olhar Sobre as representações de Identidades Sociais de Raça: Análise de Livros Didáticos para o ensino de Espanhol/LE. ENEVAN, Édina Aparecida da Silva, 2016.
Objetivos	Investigar as representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio, uma indicada pelo PNLD 2012 e outra resultante de um projeto PIBID letras, da subárea de Espanhol da UEPG
Resultados	A autora constata que a coleção Sínteses comprova que já existem avanços nas formas de representar as identidades sociais de negros e negras nos livros didáticos do PNLD, mas ainda não atingem um nível de igualdade de representação em relação aos espaços que as pessoas brancas ocupam, pois, a representação de pessoas negras e negros é menor em comparação às pessoas brancas, prevalecendo a representação estereotipada de pobreza preguiça e do imigrante ilegal. A segunda coleção, decorrente do PIBID, representa todas as identidades negras que compõem os discursos dos livros de maneira positiva, rompendo com as recorrentes e excludentes formas de representar identidades sociais de raça.
Conclusão	A autora conclui que é necessário que haja mais as pesquisas na área do espanhol em relação aos estudos étnico-raciais, pois são poucas as pesquisas encontradas e que os(as) professores/as tenham um olhar crítico reflexivo para os livros didáticos para que os estudantes negros/as possam ver-se dignamente representados e ainda incluir aqueles que sócio historicamente são excluídos em diversos aspectos sociais

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Espanhol e Raça no Portal de Periódicos da CAPES - Dados das pesquisas

(continuação)

Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	A pesquisa aproxima-se no olhar para as representações étnicas raciais na área da Língua Espanhola, haja vista que são poucas as pesquisas encontradas como constata a autora.
Título, autor/a, ano	A Representação da Identidade Negra no Livro didático De Espanhol Do Ensino Fundamental II. OLIVEIRA, Gabriela Luna Bella, 2017.
Objetivos	Verificar e problematizar a representação da identidade negra no Livro Didático (LD) de Espanhol do Ensino Fundamental II, na coleção Formación en Espanhol: lengua y cultura, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, levando em consideração a importância do LD para um ensino-aprendizagem inclusivo e democrático, em consonância com a Lei 10.639/03 e os documentos que orientam o ensino aprendizagem no Brasil.
Resultados	Por meio da análise, a autora constata que não há equidade na representação de pessoas negras por meio de imagens em relação à representação de pessoas brancas e ainda falta muito para erradicar as representações estereotipadas que são possivelmente reflexos de uma epistemologia eurocentrada.
Conclusão	Na conclusão, a autora reforça a importância da existência e aplicação da Lei 10.639/03 no âmbito escolar para que os grupos étnico- raciais tenham acesso a uma educação igualitária e justa.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	Apesar da presente pesquisa não ser análise de livro didático, também apresenta a importância do olhar questionador sobre as representações da identidade negra no livro didático a fim de identificar, problematizar e desconstruir possíveis representações que reforcem, implícita ou explicitamente, concepções ideológicas que impactam negativamente nas identidades das(os) estudantes negras(os) e também de estudantes pertencentes a outros grupos étnico-raciais.
Título, autor/a, ano	Práticas Pedagógicas em LEM- Espanhol: Contribuições Para Reflexões Étnico-Raciais Via Gêneros Textuais e Letramento Racial Crítico. WOGINSKI, Gilson Rodrigo, 2018
Objetivos	Fornecer (in)formação aos(as) professores(as) da disciplina curricular de Língua Espanhola sobre as questões referentes às Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2003, 2004 e 2008; GOMES e JESUS, 2013), possibilitando-os(as) atualização e, sobretudo, o preparo com experiências do ensino de raça e etnia.

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Espanhol e Raça no Portal de Periódicos da CAPES - Dados das pesquisas

(continuação)

Resultados	Esta pesquisa procurou mostrar um panorama de como as Relações Étnico-Raciais tem sido investigada na área da Educação como a identidade étnico-racial, as políticas públicas para a promoção da igualdade étnico-racial e, especialmente, a compreensão e valorização das diferenças identitárias. E sobre o papel da inserção de Práticas Pedagógicas sobre as Relações étnico-Raciais nas aulas de LEM-Espanhol do Ensino Médio.
Conclusão	A pesquisa ressalta que há algumas lacunas sobre as Relações Étnico Raciais e as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que dispõem sobre a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica do Brasil nas disciplinas curriculares, como o fato de não ser abordada no Currículo Escolar. Por isso é tão importante que haja uma reestruturação do currículo, bem como dos livros didáticos e também da formação de professores.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	A aproximação com a presente pesquisa está em apresentar a importância em explorar as temáticas que oportunizem o diálogo crítico-reflexivo visando a visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial na Língua Espanhola. O distanciamento com a presente pesquisa é que além de apresentar uma sequência didática com a temática étnico- racial, será realizado a análise da percepção dos(as) discentes com o Letramento Racial Crítico.
Título, autor/a, ano	Contribuições do Ensino Crítico para uma Educação Antirracista no contexto do espanhol como Língua Estrangeira (ELE). SILVA, Daniela dos Santos, 2018.
Objetivos	Compreender como se dá o tratamento da problemática racial na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira (ELE) a partir de entrevistas com professoras de espanhol na rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo que duas delas trabalhavam em um Centro de Línguas (CIL) e outras duas em uma escola regular.
Resultados	As entrevistas mostraram que as participantes da pesquisa sentem dificuldade, insegurança, despreparo e mesmo constrangimento ao abordar a temática racial na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira. Outra dificuldade é a ausência de materiais para o tratamento da temática racial aliado ao ensino de espanhol, mesmo não sendo o fator determinante, pois as participantes das pesquisas admitiram que na escolha do material didático sempre davam preferência às questões gramaticais ou outras temáticas da atualidade como meio-ambiente e sustentabilidade.

Quadro 1 - Busca por pesquisas sobre Espanhol e Raça no Portal de Periódicos da CAPES - Dados das pesquisas

(conclusão)	
Conclusão	A pesquisa conclui que é preciso a compreensão dos(as) professores(as) que a diversidade racial deve funcionar como eixo de onde parta a prática pedagógica.
Aproximação/Distanciamento com a presente pesquisa	A aproximação com a presente pesquisa é apresentar contribuições para ensino crítico-reflexivo nas relações étnico-raciais na Língua Espanhola. O que vem de encontro com o que a autora constatou em sua dissertação, que os docentes ainda sentem dificuldades para tratar da temática em sala de aula. Para isso, nesta pesquisa, apresento uma proposta didática que contribua para o ensino de Língua Espanhola e observar como as(os) alunas(os) atuam na reflexão acerca da questão racial através do Letramento Racial Crítico através das narrativas autobiográficas.

Fonte: Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019)

Nota: Dados gerados e organizados pela autora

Como se pode observar no Quadro acima, foram poucas dissertações publicadas na BDTD desde 2011 sobre as questões raciais na Língua Espanhola, haja visto que já são nove anos desde a implementação dos livros didáticos de Língua Estrangeira e considerando os muitos anos de existência da Lei 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que dispõem sobre a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira. Diante disso, é imprescindível que haja mais pesquisas sobre as temáticas raciais na área de Língua Espanhola. Dentre as pesquisas, observa-se que são sobre análise de livro didático, práticas pedagógicas e Letramento Racial Crítico, como apresentamos a seguir.

A primeira dissertação do quadro, intitulada “Identidades Sociais de Classe, Gênero e Raça/Etnia Representadas no Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira”, ocorreu em 2013 e foi realizada por Jaqueline da Silva Barros, teve como objetivo analisar a maneira como o livro didático “Español em Marcha I” constrói identidades de falantes de espanhol para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Na análise, a autora constatou a relação de poder que impera no livro, mostrando mais pessoas brancas, que possuem maior poder aquisitivo, que viajam de férias para conhecer outros países, promovendo ideologias dominantes. Além do discurso mostrado pelos autores do livro, a autora da pesquisa destaca que se restringe ao espanhol falado pelos nativos da Espanha como língua de prestígio, privilegiando o eurocentrismo. A sugestão da autora é para que haja

mais propostas de desconstrução de estereótipos convencionados nos materiais didáticos, bem como o de Língua Espanhola.

A segunda dissertação, “Um Olhar Sobre as Representações de Identidades Sociais de Raça: Análise de Livros Didáticos para o Ensino de Espanhol/LE”, ocorreu em 2016 e foi realizada por Édina Aparecida da Silva Enevan. A autora teve como objetivo analisar as representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio, uma indicada pelo PNLD 2012 e outra resultante de um projeto PIBID letras, da subárea de Espanhol da UEPG. A autora conclui que a coleção Síntesis comprova que já existem avanços nas formas de representar as identidades sociais de negros e negras nos livros didáticos do PNLD, mas ainda não atingem um nível de igualdade de representação em relação aos espaços em que as pessoas brancas ocupam, já que a representação de pessoas negras é menor em comparação às pessoas brancas, prevalecendo a representação estereotipada de pobreza, preguiça e do imigrante ilegal. E a segunda coleção, decorrente do PIBID, representa todas as identidades negras que compõem os discursos dos livros de maneira positiva, rompendo com as formas recorrentes e excludentes de representar identidades sociais de raça.

Enevan (2016 p. 151) conclui que as pesquisas na “área de espanhol”, no que se refere aos estudos étnico-raciais, são precárias no campo de estudos de espanhol” e que é preciso que os(as) professores(as) tenham um olhar crítico reflexivo para os livros didáticos, para que os estudantes negros(as) possam ver-se dignamente representados e ainda incluir aqueles que sócio historicamente são excluídos em diversos aspectos sociais.

Já terceira pesquisa, nomeada “A Representação da Identidade Negra no Livro Didático de Espanhol do Ensino Fundamental II, ocorreu em 2017 e foi realizada por Gabriela Luna Bellas Oliveira. A pesquisa teve como objetivo verificar e problematizar a representação da identidade negra no Livro Didático (LD) de Espanhol do Ensino Fundamental II, na coleção *Formación en Espanhol: lengua y cultura*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, considerando a importância do LD para um ensino-aprendizagem inclusivo e democrático, em consonância com a Lei 10.639/03 e os documentos que orientam o ensino aprendizagem no Brasil. A autora conclui que, mesmo havendo representações de identidade negra, ainda falta muito para erradicar as representações estereotipadas que são possivelmente reflexos de uma

epistemologia eurocentrada. Ela reforça a importância da existência e aplicação da Lei 10.639/03 no âmbito escolar para que os grupos étnico-raciais tenham acesso a uma educação igualitária e justa.

O quarto trabalho, “Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: Contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico”, ocorreu em 2018 e foi realizada por Gilson Rodrigo Woginski. Os objetivos da pesquisa foram fornecer (in)formação aos (às)professores(as) da disciplina curricular de Língua Espanhola sobre as questões referentes às Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2003, 2004 e 2008; GOMES e JESUS, 2013), possibilitando os(as) atualização e, sobretudo, o preparo com experiências do ensino de raça e etnia.

Nesta pesquisa, foi elaborado um Caderno Pedagógico com atividades, abordando as temáticas que oportunizem o diálogo-crítico reflexivo visando visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial que se encaixa na modalidade de Formação Continuada. Woginski (2018 p.15) ressalta que há algumas lacunas sobre as Relações Étnico Raciais e as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica do Brasil nas disciplinas curriculares, como o fato de não ser abordada no Currículo Escolar. Por isso, é tão importante que haja uma reestruturação do currículo, bem como dos livros didáticos e também da formação de professores.

A última dissertação, “Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como Língua Estrangeira (ELE)”, ocorreu em 2018 e foi realizado por Daniela dos Santos Silva. A pesquisa teve como objetivo compreender como se dá o tratamento da problemática racial na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira (ELE). A autora entrevistou oito professoras de espanhol na rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo que duas delas trabalhavam em um Centro de Línguas (CIL) e outras duas em uma escola regular. As entrevistas mostraram que as participantes da pesquisa sentem dificuldade, insegurança, despreparo e mesmo constrangimento ao abordar a temática racial na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira. A autora ainda aborda sobre a ausência de materiais para o tratamento da temática racial aliado ao ensino de espanhol, mesmo não sendo o fator determinante, pois as participantes das pesquisas admitiram que na escolha do material didático sempre davam preferência às questões gramaticais ou outras temáticas da atualidade como meio-ambiente e

sustentabilidade. Silva (2018, p. 86) relata, “minha percepção inicial era a de que a sala de aula de línguas estrangeiras é ainda um território quase que inexplorado no que toca ao tratamento das questões raciais. Como resultado da análise dos dados gerados durante as entrevistas, essa impressão se confirmou”. A autora conclui que é preciso a compreensão dos(as) professores(as), que a diversidade racial deve funcionar como eixo de onde parta a prática pedagógica.

A partir das leituras dessas dissertações, constato a importância do Letramento Racial Crítico na Língua Espanhola, como já mencionado anteriormente. É imprescindível que nas Universidades se promova a reflexão crítica dos documentos norteadores do ensino, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores(as), bem como do livro didático e a reflexão da própria prática pedagógica sobre como está sendo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos currículos de Língua Espanhola. Ademais, são eles responsáveis por explorar as temáticas raciais que oportunizem a igualdade e equidade, colaborando para uma educação antirracista.

Considerando as pesquisas do Quadro 1, percebo que há pesquisas relacionadas às questões raciais na Língua Espanhola com a preocupação do cumprimento da lei 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o ensino crítico-reflexivo. No entanto, como a dissertação de Silva (2018) mostra, por meio das entrevistas com professoras de espanhol, os(as) professores(as) ainda sentem muita dificuldade, insegurança, despreparo e mesmo constrangimento ao abordar a temática racial na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira. Outra dificuldade é a ausência de materiais para o tratamento da temática racial aliado ao ensino de espanhol, mesmo não sendo o fator determinante, pois as participantes das pesquisas admitiram que na escolha do material didático sempre davam preferência às questões gramaticais ou outras temáticas da atualidade, como meio-ambiente e sustentabilidade.

Considero importante informar que, nesta pesquisa, utilizo a sequência didática como uma proposta pedagógica na perspectiva do Letramento Racial Crítico, utilizando o gênero textual narrativas no ensino médio em uma escola estadual técnica, com vistas a contribuir para o ensino crítico-reflexivo na Língua Espanhola. Essa perspectiva não foi utilizada nas pesquisas mencionadas no Quadro acima, dessa forma entendo que é uma lacuna a ser preenchida.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa é qualitativa e está baseada em Bortoni-Ricardo (2008) e Flick (2009), inserida no campo da Linguística Aplicada. Em relação à epistemologia, trata-se de uma pesquisa narrativa, fundamentada em Clandinin e Connelly (2011), que consideram que as pessoas precisam ser compreendidas como indivíduos que estão sempre em interação e inseridas em um contexto social.

Com vistas a compreender a percepção das/dos discentes nas relações étnico-raciais na aula de Língua Espanhola, proponho realizar uma sequência didática com o Letramento Racial Crítico por meio de narrativas autobiográficas. A pesquisa tem embasamento no conceito de Letramento Racial Crítico desenvolvido por Ferreira (2015), que se baseou nos estudos da Teoria Racial Crítica para desenvolver pesquisas por meio de narrativas autobiográficas. Segundo Ferreira (2015), existem cinco princípios que definem a Teoria Racial Crítica:

1. Ela reconhece que o racismo é endêmico na sociedade.
2. Desafia a ideologia dominante e suas reivindicações.
3. Tem compromisso com a justiça social.
4. Tem perspectiva interdisciplinar.
5. Centraliza-se no conhecimento experiencial das pessoas de cor. (FERREIRA, 2015, p. 28-29).

Estes princípios auxiliam na geração de dados para analisar as narrativas autobiográficas, que são propostas nas aulas de espanhol para alunas/os do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), da Escola Técnica Estadual (ETEC) de Itararé, pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), do estado de São Paulo. A sequência didática foi realizada no ensino remoto devido à pandemia da Corona vírus, por meio da plataforma *TEAMS*. As atividades da sequência didática foram geradas pelas postagens nas tarefas da plataforma.

2.1 PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA NA LÍNGUA ESPANHOLA

De acordo com Moita Lopes (1996, p.19-20), a Linguística Aplicada (doravante LA) “é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social”. O estudo da linguagem como uma prática social enfrenta desafios que implica em ir além no objeto de estudo, da língua em si.

Nesse contexto, a escola, a sala de aula é um espaço onde há uma diversidade de sujeitos e, por isso, é necessário compreender suas peculiaridades, processos identitários e não atribuir estereótipos acerca do que é o sujeito social. Sendo assim, corroboro os pensamentos do autor ao afirmar que “fazer ciência nesse campo pode ser uma forma de repensar a vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 23). Desse modo, o ensino de Língua Espanhola na LA deve ir muito além da repetição de frases com estruturas gramaticais, quando compreendido como ponte para discussão do uso social da língua.

Para dar conta da complexidade da língua e discutir os usos sociais dela, a LA busca uma compreensão que atravessa outras áreas do conhecimento. Conforme Moita Lopes (2006, p.14), “precisamos de uma LA que dialogue entre os campos das humanas e das ciências sociais para que assim possamos compreender e contribuir para resolução de problemas sociais”, em que a linguagem tem um papel central, levando à compreensão que a LA:

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (...) para compreender o mundo atual. (MOITA LOPES, 2009, p. 19)

Ao ousar pensar em uma LA de forma diferente e com novas configurações e necessidades teóricas que buscam ressaltar o mundo em que vivemos, o autor apresenta conceitos como: indisciplinar, antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e Crítica (RAJAGOPALAN, 2006). Essa diversidade metodológica da LA quebra as normas por ser mestiça, crítica, híbrida, anormal, pós-moderna, pós-colonial, transgressiva, antidisciplinar ou indisciplinar. Essas concepções múltiplas de uma LA indisciplinar mostram que não existe somente uma maneira de interpretar conceitos, mas que depende do contexto, desta maneira o ensino não é fechado.

No ensino-aprendizagem, a Língua Espanhola na LA é considerada recente Paraquett (2012, p.232) declara que “as pesquisas em Língua Espanhola tiveram outro percurso, mais focado na Linguística e na Análise do Discurso”. Isso justifica a necessidade de mais pesquisas em LA relativas ao ensino-aprendizagem de espanhol que colaborem:

[...] seja na seleção ou produção de materiais didáticos; na interação entre alunos e professores; na definição de estratégias para a compreensão e produção de textos; na vinculação com as políticas públicas da educação básica; na efetivação de um ensino que tenha fins específicos; ou na formação de professores, todas são pesquisas próprias à LA (PARAQUETT, 2012, p.232).

Nesse sentido, relaciono esta pesquisa à LA por considerar a função social da linguagem no ensino de Língua Espanhola. Como sugere Pennycook (1998, p. 47), que as pesquisas levem em consideração “o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos”. Portanto, com intuito de colaborar no ensino-aprendizagem de LE não apenas no que tange aos signos linguísticos, mas também para o pensamento crítico-reflexivo dos(as) discentes, a fim de que eles compreendam e façam uso da linguagem como agentes de transformação social.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Flick (2004, p. 17), “a pesquisa qualitativa vem se estabelecendo nas ciências sociais e na psicologia”. Isso porque existe um leque de abordagens e métodos de pesquisas disponíveis que depende do objetivo de cada pesquisa. Para André (2012, p. 17), a pesquisa qualitativa também é conhecida como pesquisa ‘naturalística’, já que se trata de um “estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, ou seja, que investiga fenômenos sociais de maneira empírica, onde há a dinâmica da vida. Dessa forma, o pesquisador interage com o fenômeno estudado através da observação, reflexão, descrição e compreensão da análise do objeto de estudo.

Nessa direção, esta pesquisa se enquadra dentro da pesquisa qualitativa de base etnográfica, porque “é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola etc.” (TELLES 2002, p.102). Para tanto, o presente estudo justifica-se pela preocupação com as questões individuais de cada sujeito, estabelecido em um contexto social e em determinada cultura para “examinar a construção da realidade social” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 139).

A pesquisa se relaciona com a pesquisa qualitativa por tratar das relações sociais no âmbito escolar na aula de Língua Espanhola e busca a compreensão e percepção das(os) alunas(os) em relação à questão racial. Isto é, a reflexão crítica

sobre a função social que cada indivíduo tem a fim de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito à diversidade existente dentro e fora da escola.

2.3 GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, apresento as informações acerca do uso de instrumentos para a obtenção da geração dos dados. Para tanto, proponho desenvolver uma sequência didática com o Letramento Racial Crítico, seguidas da produção de narrativas autobiográficas. Para registrar as observações nas aulas remotas, fiz uso do Diário de Campo.

Seguindo as discussões de Bortoni-Ricardo (2008), destaco que os instrumentos de geração de dados colaboram para a compreensão e a percepção das(os) alunas(os) sobre a questão racial por meio das narrativas. Posteriormente, observo como as alunas(os) atuam na reflexão acerca da questão racial por meio da sequência didática com Letramento Racial Crítico.

2.3.1 Diário de Campo

O Diário de Campo é um instrumento que permite ao pesquisador registrar diariamente fatos e interpretações, isto é, “elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que estão interpretando” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

A escolha por este instrumento de pesquisa é relevante para o registro das observações durante as aulas remotas e para a realização da sequência didática pela plataforma *TEAMS*, a fim de fazer anotações acerca da participação dos(as) discentes, seja por meio do *chat* ou quando abrem o microfone para interação. O instrumento permite registrar todas as informações para as reflexões para autoanálise.

2.3.2 Sequência Didática

A Sequência didática (doravante SD) é um conjunto de exercícios progressivos, planejados e organizados por um conteúdo, um propósito ou uma produção, com o intuito de contribuir para que a/o aluna/o seja mais instruído(a) de um gênero textual (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

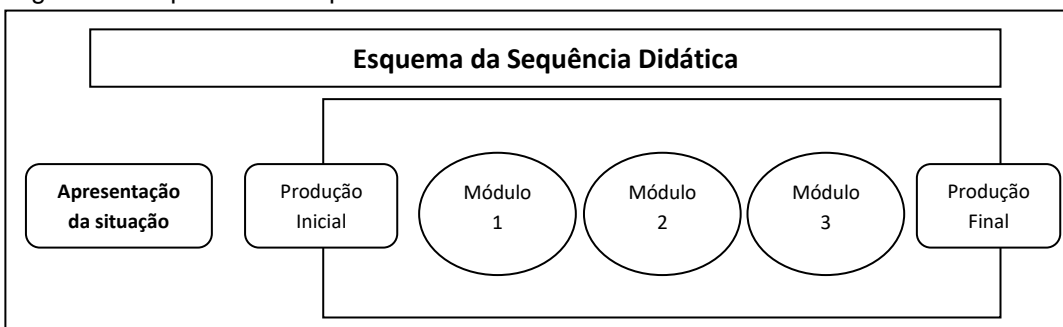
Para Cristóvão (2009, p. 305), as SD são “comumente organizadas em torno de gêneros. Os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram a nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir”. A autora ainda enfatiza que utilizar do recurso gênero textual na sequência didática se justifica pois:

[...] pode ser o eixo organizador das sequências didáticas, consideradas instrumentos de mediação. Esse (s) instrumento (s), objeto (s) socialmente elaborado (s), medeia(m) a atividade de ensino-aprendizagem. Se o instrumento se transforma, a própria atividade que está relacionada ao seu uso pode ser modificada. (CRISTÓVÃO, 2009, p. 306)

Portanto, a SD no ensino de línguas estrangeiras é uma ferramenta de auxílio ao discente, uma vez que permite a construção de contextos de produção de forma objetiva, de maneira criativa por meio de diversos tipos de atividades, oferecendo fundamentos, técnicas e ferramentas para que os(as) alunos(as) consigam desenvolver a capacidade de produção oral e escrita em diversos contextos de comunicação.

O procedimento da sequência didática toma como base o estudo de Genebra apresentado por Dolz e Schneuwly (2004, p.98), cujo modelo se divide em quatro fases. A primeira delas é a apresentação da situação, a segunda diz respeito à produção inicial e a terceira aos módulos (relativos às práticas linguísticas). Por último, é momento da produção final. Entre a produção inicial e a final são realizados os módulos como apresentados na figura que segue.

Figura 1 - Esquema da Sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.98)

Como mostra a figura acima, os teóricos sinalizam que a SD deve respeitar a estrutura. Na apresentação da situação, é exposto o objetivo principal da SD, o docente apresenta o projeto coletivo de produção de um gênero de modo que o discente compreenda a importância do projeto. A produção inicial tem como

pretensão diagnosticar as capacidades que os(as) discentes já adquiriram em relação ao gênero que será trabalhado. Ao passo que nos módulos ou oficinas são apresentadas as atividades, envolvendo as práticas linguísticas de leitura, produção e análise da língua. Por fim, na produção final, o aluno coloca em prática todo conhecimento adquirido na SD. Isso permite uma avaliação do progresso alcançado ao estudante, assim como ao professor.

Em vista disso, apresento no quadro a seguir o procedimento da sequência didática a ser realizada nesta pesquisa, tomando como base a proposta da escola de Genebra.

Quadro 2 - Procedimentos da Sequência didática

Apresentação da situação	Apresentação da situação com reflexão sobre o racismo. Apresentação do Gênero Narrativa Autobiográfica
Produção inicial	Produção da primeira narrativa autobiográfica.
Módulos 1, 2 e 3	Atividades com Letramento Racial Crítico.
Produção Final	Reflexão da Narrativa autobiográfica que engloba o Letramento Racial Crítico.
Circulação	Apresentação e reflexão das narrativas autobiográficas pela plataforma <i>TEAMS</i> .

Fonte: A autora (2021)

Para responder à pergunta desta pesquisa, ou seja, como as(os) alunas(os) atuam na reflexão acerca da questão racial no ensino de Língua Espanhola, descrevo a proposta da sequência didática com vistas a contribuir ainda mais para o ensino crítico-reflexivo da Língua Espanhola como Língua Estrangeira, voltado para as temáticas étnico-raciais, conforme anexo A.

2.3.3 Gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem na Língua Espanhola

A organização textual é utilizada para a comunicação no cotidiano por meio dos enunciados que se organizam em uma sequência, que depende da situação, do assunto a ser abordado e de quem é o interlocutor. Marcuschi (2008, p. 155) situa os gêneros textuais como “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas”. Ou seja, são os textos usados no dia a dia para

estabelecer comunicação como, por exemplo, ao enviar um *e-mail*, ao ler uma receita, bula de remédio, uma notícia no jornal, lista de compras para o supermercado etc.

Na Língua Estrangeira, o ensino a partir de frases soltas não faz sentido para o educando, somente repetir frases não possibilita que ele interaja em situações reais de comunicação. Portanto, os gêneros textuais no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola assumem uma função muito importante na contribuição do ensino crítico- reflexivo, pois propicia ao discente a compreensão das relações que o texto estabelece com a linguagem nos diferentes tipos textuais. Como declara Marcuschi (2003, p. 16), gêneros textuais são “textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes com função sociocomunicativa bem determinada”. Nessa perspectiva, é relevante explorar o uso da diversidade de gêneros textuais na aula de LE, com atividades de compreensão textual e produção escrita.

Em seu trabalho com gêneros textuais em LE, Cristóvão (2010) adverte que é preciso ter uma atenção para as atividades com leituras e tomar cuidado para que não seja utilizado como pretexto para o ensino da gramática. Segundo a autora, o trabalho com gêneros textuais deve “servir da descrição de gêneros na transposição didática dos conhecimentos científicos aos conhecimentos a serem ensinados para selecionar o objeto de conhecimento a ser trabalhado” (CRISTOVÃO, 2010, p. 106).

Nesse sentido, os textos precisam ser analisados no momento de escolha, para trabalhar unindo todo conhecimento de estruturas gramaticais e situações discursivas que façam sentido no contexto social dos(as) discentes e possibilite a compreensão e produção de textos em situações de comunicação.

2.3.4 Narrativas

As narrativas “permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental das pessoas, de modo mais abrangente” (FLICK, 2004, p.109). Por compreender a relevância das histórias dos(as) discentes, nesta pesquisa, utilizo as narrativas das vivências e experiências deles, pois a “narrativa é o melhor modo de representar e entender as experiências” (CLANDININ, 2015, p. 48). Além de apreender as experiências por meio das narrativas, também se dá voz ao narrador, tornando-o personagem mais importante da história.

O livro escrito por Ferreira (2015), intitulado *Narrativas Autobiográficas de identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade Classe em Estudos da Linguagem*, traz uma coletânea de narrativas com reflexões e contribuições de pesquisadoras/es que têm se debruçado em narrativas sobre identidades sociais de raça, gênero e classe. A obra apresenta muitas possibilidades para trabalhar com a pesquisa narrativa na área dos estudos da linguagem, sobretudo narrativas voltadas para as questões raciais, com reflexões para atividades em sala de aula a partir de experiências vivenciadas por professoras/es, abordando como uma das possibilidades o desenvolvimento do LRC.

Destaco a importância de trabalhar narrativas autobiográficas no contexto escolar para permitir aos estudantes um movimento de interiorização, alimentando a imaginação de como contar a outra pessoa sua pequena biografia. Para Clandinin e Connelly,

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27)

Para o ensino de línguas, a narrativa se apresenta como uma possibilidade de estudo relevante, pois a educação e a vida não são separadas e, ao refletir sobre a educação, aprendemos sobre a vida e vice-versa. Assim sendo, este trabalho se relaciona com a pesquisa narrativa, porque compreendo que é uma opção para conduzir a compreensão de como os(as) discentes atuam na reflexão das relações étnico-raciais na Língua Espanhola, por meio das narrativas autobiográficas como instrumento de geração de dados.

2.3.5 Gênero textual - narrativas autobiográficas

A autobiografia é um gênero textual que faz parte da narração realizada pelo indivíduo e demonstra um exercício de autoconsciência. Costa (2008) assevera que o gênero textual é a

[...] narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sobre forma documental, ou seja, é uma prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando a vida individual, em particular, sobre a história de sua personalidade. [...] há uma identidade entre autor, narrador e personagem havendo uma fusão entre autor e narrador (COSTA, 2008, p. 37-38).

Nesse cenário, o narrador precisa fazer uma reflexão interna ao contar a própria história, experiências, atitudes, objetivos. Assim como para Bakhtin (2003, p. 139)

[o] valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.

Por ser organizado não somente de maneira individual, mas também coletivamente, é que as autobiografias podem assumir diversos formatos como narrativas, relatos, diários, memórias, cartas, etc. Na autobiografia, as histórias de vida carregam o contexto social, a visão de mundo que permite ao leitor obter outras perspectivas.

De acordo com Ferreira (2012), “as histórias que contamos são aquelas que são culturalmente disponíveis para os nossos dizeres e, portanto, refletem e reproduzem as relações sociais existentes. Isto é tão verdade para o tema da raça/racismo como qualquer outro tema de contar histórias” (FERREIRA, 2012, p.30). Devido a isso, utilizo o gênero textual narrativas autobiográficas para compreensão da percepção das(os) alunas(os) sobre a questão racial, bem como atuam na reflexão sobre a questão racial por meio do Letramento Racial Crítico abordado na sequência didática. Assim, promovo discussões e reflexões sobre as próprias vivências e experiências das/dos discentes nas aulas de Língua Espanhola.

2.3.6 Instrumentos de geração de dados

Quadro 3 - Análise de dados

(continua)

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Temas gerados de análise
1.	Produção da sequência didática. Primeiro módulo da SD- Primeira narrativa autobiográfica Observação na aula remota, anotações no diário de campo.	3.1.1 Narrativas Autobiográficas: O que é racismo na minha experiência familiar; 3.1.2 Narrativa Autobiográfica – Descobrimto do racismo no ensino médio; 3.1.3 - Narrativa Autobiográfica: racismo na escola; 3.1.4 - Consciência da branquitude e privilégio; 3.1.5 - Narrativa Autobiográfica: as marcas do racismo; 3.1.6 Narrativa Autobiográfica: Denuncia do racismo.

Quadro 3 - Análise de dados

		(conclusão)
2 - Qual a percepção e das/os alunas/os demonstradas a partir de várias atividades desenvolvidas sobre as questões raciais na sequência didática?	Segundo e terceiro módulo da SD.	<p>3.2.1 Narrativa autobiográfica: A importância das narrativas autobiográficas</p> <p>3.2.2 Narrativa autobiográfica: Caminhos para combater o racismo.</p> <p>3.2.3 - Narrativa autobiográfica: Consciência da interculturalidade.</p> <p>3.2.4 - Narrativa autobiográfica: O compartilhamento das autobiografias como ponte para enxergar a realidade do outro.</p>

Fonte: A autora (2021)

2.3.7 Perfil do local de geração de dados

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da instituição do Centro Paula Souza (CPS), que é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Para ingressar nas Etecs, os(as) discentes passam pelo vestibulinho, processo seletivo aplicado e passam pelo "Sistema de Pontuação Acrescida", em que os candidatos que se declararem afro–descendentes recebem 3% de bônus sobre a nota e aqueles que cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública ganham 10%, percentuais que são cumulativos. No entanto, a minoria dos(as) discentes que passam no vestibulinho são pretos ou pardos.

A escola desta pesquisa é a Etec “Carolina Maria de Jesus¹”, com a turma do 3º Ano do Ensino Médio integrado ao Técnico de Serviços Jurídicos. Os(as) discentes têm idade entre 16 e 17 anos e estudam no período integral. A grade curricular comporta duas aulas de espanhol semanais e ocorreram pela plataforma *TEAMS*. No entanto, das/os 38 discentes, nem todas/os participam da aula por diversos fatores como pela falta de *internet* ou equipamentos. Todavia, precisavam realizar as atividades postadas na aba de tarefas da plataforma, seguindo as orientações para a realização da atividade.

¹ Nome fictício para preservar a instituição

Quadro 4 - Perfil das alunas e alunos

Nome fictício	Pertencimento Étnico-racial	Idade
1. Aluno A	Branca	17 anos
2. Aluna B	Branca	18 anos
3. Aluno C	Pardo	17 anos
4. Aluna D	Parda	17 anos
5. Aluno E	Preto	17 anos
6. Aluno F	Branco	17 anos

Fonte: A autora (2021)

2.3.8 Critério de escolha de participantes da pesquisa

O critério de escolha de participantes da pesquisa foi pela participação efetiva nas atividades da sequência didática, desde a geração da primeira narrativa autobiográfica, a realização das várias atividades até a produção final com a reflexão sobre o LRC. Também foi considerada a diversidade racial e, nesse ínterim, utilizei um questionário no formulário do *google* para saber como os(as) discentes se autodeclaravam.

2.3.9 Ética em pesquisa

Ao realizar uma pesquisa que envolva seres humanos é preciso compreender os preceitos éticos na pesquisa e considerar o respeito pela dignidade humana. No livro, “O que é ética em pesquisa”, Dirce Guilhem e Débora Diniz mostram o percurso histórico em âmbito nacional e internacional sobre as condutas e códigos de ética que auxiliam na compreensão da importância destes documentos. As autoras apontam que, desde 1996, no Brasil, o Conselho Nacional de Saúde coordena o sistema CEP/CONEP (Sistemas Comitês de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), de onde resulta a Resolução CNS 196/1996, que possui as diretrizes e normas que devem nortear a pesquisa realizada com seres humanos.

No âmbito internacional, o primeiro documento foi criado em 1947, intitulado Código de Nuremberg e continha dez princípios éticos para pesquisas com seres humanos que surgiu a partir das atrocidades cometidas em nome da ciência nazista que envolvia prisioneiros judeus e outros humanos. Desde então, as pesquisas passam a exigir que os participantes sejam informados dos riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, muitas outras violações éticas aconteceram em pesquisas

envolvendo seres humanos, como por exemplo, o experimento com ensaio clínico dos estudos de Tuskegee, nos Estados Unidos, com a avaliação da progressão da sífilis em afro-americanos que tiveram a omissão de diagnósticos e foram impedidos de acesso ao tratamento. Tais condutas fortaleceram as discussões sobre ética em pesquisa.

Segundo Guilhem e Diniz (2017), a Declaração de Helsinkl, de 1964, foi muito importante neste percurso histórico, um documento de referência internacional para regulamentar a ética na saúde, que tinha como objetivo garantir que os direitos dos participantes fossem protegidos. A Declaração de Helsinkl teve uma atualização em 2013, mas manteve os pontos dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos. Esses documentos foram essenciais para os valores humanistas nas pesquisas e para garantir que os erros do passado não sejam repetidos.

O Sistema CEP/CONEP é um ganho para o Brasil na defesa dos interesses e direitos das pessoas incluídas nos estudos. No Brasil, as principais resoluções vigentes são a de dezembro de 2012, aprovada pela Resolução CNS nº 466, substituindo a Resolução CNS nº 196/96 e a resolução 510, de 7 de abril de 2016, voltada para as Ciências Humanas e Sociais.

Em face ao exposto, utilizei os preceitos éticos nas pesquisas com seres humanos, sendo destinado aos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE (Anexo 3) para as(o)s alunas(os) a fim de assegurar o consentimento voluntário na participação nesta pesquisa.

2.4 RETORNO PARA O LOCAL PESQUISADO

Segundo a resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012, é importante levar em consideração os fatos ou informações encontradas pelo pesquisador no decorrer da pesquisa e que sejam considerados de relevância para os participantes ou comunidades participantes. Fato que conduz à reflexão sobre o objetivo da pesquisa em relação aos dados que beneficiarão aos seres humanos de forma coletiva ou individual.

Sendo assim, o retorno da pesquisa ao campo é um compromisso ético e que leva a ponderar se os fins justificam os meios. Assim sendo, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, pretende contribuir na compreensão em como as(os)

alunas(os) atuam na prática do LRC em ação nas aulas de Língua Espanhola e garantir que a Lei 10.639/2003 e a lei 11.645/08 sejam efetivas com discussões e reflexões das questões raciais por meio das narrativas autobiográficas nas aulas de Língua Estrangeira espanhola.

2.4.1 Cronograma da pesquisa

Exponho a seguir o cronograma de geração de dados, com a realização da sequência didática com o Letramento Racial Crítico por meio de narrativas autobiográficas com os participantes da pesquisa e os instrumentos que foram utilizados para a geração de dados.

Quadro 5 - instrumentos de geração de dados.

Instrumentos de geração de dados	Abril/ maio 2021	Junho 2021	Julho 2021	Julho/ Agosto 2021
Produção da sequência didática	X			
Envio do projeto para o Comitê de ética		X		
Entrega de os termos para os pais assinarem			X	
Protocolo de observação / diário de campo			X	X
Geração das Narrativas autobiográficas			X	X

Fonte: A autora (2021)

2.4.2 Credibilidade da pesquisa

No processo de escrita e constantes leituras, participei de alguns eventos, apresentando alguns recortes do trabalho que ainda estava em desenvolvimento. Os trabalhos apresentados em eventos geraram alguns apontamentos e novas ideias para a pesquisa, bem como contribuíram para lapidar o trabalho. Os eventos que participei durante esse período foram:

- ✓ 1º Congresso Internacional de Estudos multidisciplinares na Amazônia- Ciema 30 horas. 1º Semestre/2020.
- ✓ Apresentação de trabalho “Algumas considerações sobre a importância da representação de raça, gênero e classe social em um livro de Espanhol”, no III Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-raciais - Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-Indígenas do Evento online. 1º Semestre/2020
- ✓ CONALER – Congresso Nacional de Leitura. 1º Semestre/2020

- ✓ Apresentação de trabalho “Algumas considerações sobre a importância da representação de raça, gênero e classe social em um livro de espanhol” II Simpósio de Línguas do IFPB. 1º Semestre/2020
- ✓ Apresentação de trabalho “Algumas considerações sobre a importância da representação de raça, gênero e classe social em um livro de espanhol” II Congresso Nacional de Ensino-Aprendizagem de Línguas, Linguística e Literaturas e II Jornada de Letras do IFSP Avaré. CONAEL. 1º Semestre/2020
- ✓ III Simpósio De Multimodalidade, Multiletramentos e Tecnologias no Ensino de Línguas (SIMTEL) E III Simpósio Narrativas Visuais sob a Perspectiva Teórico-Prática (SINAV), 2020. (Simpósio) – 2º Semestre/2020
- ✓ Apresentação de trabalho “Aprendizagem baseada em problemas (ABP) como proposta para o ensino crítico – reflexivo nas relações étnico - raciais na Língua Espanhola.” IV SETEDI - Seminário de Teses e Dissertações -1ª edição internacional do Seminário. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL. Universidade Estadual de Ponta Grossa através do Departamento de Estudos da Linguagem. 2º Semestre/2020
- ✓ Participação como ouvinte do SETEDI - Seminário de Teses e Dissertações - 1ª edição internacional do Seminário. Programa de pós-graduação em estudos da linguagem - PPGEL, Universidade Estadual de Ponta Grossa através do Departamento de Estudos da Linguagem. 2º Semestre/2020
- ✓ Participação como ouvinte da mesa-redonda “A linguagem do corpo na obra de Clarice Lispector” SETEDI - Seminário de Teses e Dissertações -1ª edição internacional do Seminário. Programa de pós-graduação em estudos da linguagem - PPGEL, Universidade Estadual de Ponta Grossa através do Departamento de Estudos da Linguagem - 2º Semestre/2020
- ✓ Participação como ouvinte da mesa-redonda de abertura do SETEDI 2020 – “Os caminhos da pós-graduação nos Estudos da Linguagem: um diálogo entre o Brasil e a França” Programa de pós-graduação em estudos da linguagem - PPGEL, Universidade Estadual de Ponta Grossa através do Departamento de Estudos da Linguagem. 2º Semestre/2020
- ✓ Participação como ouvinte da mesa-redonda do SETEDI 2020 – “A (des/re) territorialização na obra de Clarice Lispector”. Programa de pós-graduação em estudos da linguagem - PPGEL, Universidade Estadual de Ponta Grossa através do Departamento de Estudos da Linguagem. 2º Semestre/2020

- ✓ Apresentação de trabalho intitulado: Letramento Racial Crítico em ação na Língua Espanhola, no evento IV Colóquio Raça e Interseccionalidades, realizado em 30/08/2021 a 02/09/2021, na modalidade *online*. 1º Semestre/2021
- ✓ Participação como ouvinte do IV Colóquio Raça e Interseccionalidades realizado em 30/08/2021 a 02/09/2021, na modalidade *online*, carga-horário total de 32 horas. 1º Semestre/2021
- ✓ Participação como ouvinte do 9º encontro do 3º Ciclo de Palestras do GEELLE – Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras, palestra intitulada: Educação linguística e Formação docente antirracistas, realizada virtualmente pelo Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, no dia 11 de junho de 2021. 1º Semestre/2021
- ✓ Participação e Apresentação de trabalho no VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas sobre o tema - Formação de Professores de Línguas em Tempos de Crises Sociais: Construindo Reexistências, realizado de 15/09/2021 a 17/09/2021, no formato online via plataforma Even3.
- ✓ Apresentação de trabalho intitulado Letramento Racial Crítico em ação na Língua Espanhola - 19º Encontro Conversando sobre a Extensão (CONEX) e 4º Encontro Anual de Extensão (EAEX) - 2º Semestre/2022.
- ✓ Apresentação de trabalho “Letramento Racial Crítico em ação na Língua Espanhola.” V SETEDI - Seminário de Teses e Dissertações -1ª edição internacional do Seminário. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM - PPGEL, em uma promoção da Universidade Estadual de Ponta Grossa através do Departamento de Estudos da Linguagem. 2º Semestre/2022.

3 ANÁLISE DA GERAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, exibo a observação da Sequência didática (doravante SQ) realizada nas aulas de Língua Espanhola com as(os) alunas(os) da 3ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) da ETEC (Escola Técnica Estadual) de “Carolina Maria de Jesus”, pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), do estado de São Paulo. A turma é composta por 38 alunos(as) e a análise dos dados foi realizada a partir das narrativas autobiográficas.

Na sequência, apresento o passo a passo da construção da SD com o Letramento Racial Crítico. A sessão 3.1 responde à primeira pergunta de pesquisa: Qual a percepção das(os) alunas(os) sobre a questão racial demonstrada a partir da primeira produção da sequência didática com o gênero textual narrativas autobiográficas? Para responder esta pergunta mostro o primeiro módulo da sequência didática com a apresentação do gênero textual biografia e autobiografia, por meio de uma pergunta para que os(as) discentes abordem o conhecimento prévio do gênero textual. Em seguida, a sequência traz a autobiografia de uma pessoa que conheceu o racismo, utilizando atividades de interpretação e reflexão. Diante do exemplo de autobiografia, veio a proposta da primeira produção, uma narrativa autobiográfica de como conheceram o racismo.

A seção 3.2 responde a segunda pergunta de pesquisa: Qual a percepção das(os) alunas(os) demonstradas a partir de várias atividades desenvolvidas sobre as questões raciais na sequência didática? Para responder essa pergunta foi aplicada a sequência didática com o módulo 2 com a perspectiva do Letramento Racial Crítico.

A primeira atividade mostra a apresentação da biografia da peruana Victoria Santa Cruz e o vídeo do poema “*Me gritaron Negra*”, sendo este interpretado pela autora. Após apresentar o vídeo, os(as) discentes realizaram a leitura do poema e fizeram a interpretação com perguntas reflexivas sobre a trajetória da autora. Para finalizar este módulo, os(as) alunos(as) assistiram o vídeo no *youtube* em que a peruana Victoria Santa Cruz conta a motivação em escrever o poema. No módulo 3 da sequência, são apresentados os conhecimentos linguísticos e discursivos, com atividades a partir do poema que tem os tempos verbais no passado.

Por fim, na atividade final da SD, os(as) discentes escreveram uma narrativa autobiográfica sobre a percepção que a sequência didática possibilitou, na perspectiva do LRC e se ela permitiu refletir sobre as questões étnico-raciais na Língua Espanhola.

3.1 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM AÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA.

A sequência didática foi elaborada com os seguintes conteúdos (Anexo A):

- Gênero textual - Narrativas autobiográficas, biografias e autobiografias; Interpretação de texto e poema;
- Conhecimentos linguísticos: Tempos no passado

Os respectivos saberes estão alinhados às competências e habilidades da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a língua inglesa, com os eixos das práticas de linguagem: eixo oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos e interculturalidade. Pois, a nova BNCC (2017) não contém mais o ensino do espanhol como obrigatório, somente nos itinerários formativos e como disciplina optativa pela escola e comunidade local. A Lei 13. 415/2017 que define a Reforma do Ensino Médio está baseada ao que a BNCC considera acerca dessa modalidade de ensino e diz que:

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

A lei cita o espanhol como uma Língua Estrangeira optativa, no entanto, não estabelece as habilidades e competências básicas para o ensino de espanhol nos currículos. Ao excluir a pluralidade de línguas estrangeiras, a nova BNCC causa um retrocesso para a educação, pois o monolinguismo não dialoga com o sujeito contemporâneo.

Em contrapartida, a exclusão do espanhol no novo documento vigente deixa uma brecha para que os(as) docentes de Língua Espanhola possam re(pensar) sobre a função da Língua Estrangeira na formação humana dos(as) discentes e, como forma de resistência, pensar em uma nova proposta de produção de materiais com uma perspectiva social e crítica. Diante disso, justifico a elaboração da

sequência didática para esta pesquisa com base nas competências e habilidades da língua inglesa.

O tempo estimado para aplicação da sequência didática foi de quatro semanas, sendo 2 horas aulas semanais, de forma remota pela plataforma *TEAMS*, devido à pandemia do Corona vírus. O procedimento para a elaboração da sequência didática tomou como base a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) e está dividida em: apresentação da situação, módulos 1, 2, 3 e produção final.

Primeiramente, apresento a situação que, em espanhol, é chamado de “pre-tarea”, isto é, perguntas que valorizam o conhecimento prévio dos(as) discentes como: *¿Sabes que es una biografía? ¿Y que es una autobiografía? ¿Y que es una autobiografía? ¿Te gusta conocer las historias de vidas de otras personas? ¿Y qué historias tienes para contar?* Estas perguntas objetivam despertar o interesse dos(as) discentes para o tema da SD e treinar a oralidade. Posteriormente, exponho a primeira atividade, um quadro para que os(as) alunos(as) completem com as características da biografia e autobiografia.

No primeiro módulo apresento a leitura de uma narrativa de como Rodrigo conheceu o racismo pela primeira vez, a narrativa foi retirada do jornal “El economista”, do México. O texto permite tecer muitas reflexões, já que além do conhecimento do vocabulário sobre a temática, são exibidas algumas perguntas para a reflexão como: *¿Sabes que significa prejuicios raciales? ¿Crees que vivimos en una sociedad atrapada en los prejuicios? ¿Por qué?* Em seguida, propus uma atividade de interpretação para que os(as) discentes refletissem sobre o texto e ampliasse/ampliassem o léxico da Língua Espanhola.

Nesse texto, o mexicano relata as vezes que sofreu discriminação e, em um dos episódios, recorda que, na infância, uma garota o chamou de “pinche negro” e que não entendia o porquê do insulto já que ele não era negro, mas que um amigo era “mulato”. Neste momento da SD, aproveito para problematizar sobre o surgimento da categoria “mulato” na Língua Espanhola que sucedeu a partir do século XVI para nomear as combinações raciais que surgiram nas colônias espanholas. Para descrever as mesclas entre os grupos, foram nomeados o mestiço (espanhol e índio), mulato (espanhol e negro) e zambo ou zambaigo (negro e índio). Diante disso, pergunto aos(às) discentes sobre o que se pensa no Brasil sobre a categoria “mulato” para promover discussões e reflexões.

Para complementar, apresento uma atividade interativa com mapa mental por meio de uma ferramenta *google*, em que os(as) discentes escrevem em espanhol o que o racismo produz na sociedade.

A partir da apresentação do tema e da prática da leitura e reflexão sobre a temática abordada, os estudantes podem contar e praticar a escrita por meio da primeira narrativa autobiográfica, expondo quando perceberam que o racismo existe. Neste momento, é feita uma revisão do gênero textual, fazendo comparações entre uma narrativa autobiográfica e biográfica e suas características. Por fim, Passo algumas dicas para que eles façam uma autoavaliação do texto redigido.

No segundo módulo, a primeira atividade solicita o compartilhamento das narrativas autobiográficas com a turma, momento este que proporciona aos(às) discentes a valorização de cada experiência vivenciada e reflexão sobre como cada um(a) percebeu a existência do racismo na sociedade. Em seguida, apresento um quadro com a biografia da peruana Victória Santa Cruz, que foi uma poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afro-peruana. Essa atividade promove a dimensão intercultural ao apresentar a biografia da poeta. Após as/os discentes conhecerem a biografia da peruana, as/os alunas/os escutam uma canção, que é poema de Victoria Cruz chamado “*Me gritaron Negra*”, por meio do *link* do *youtube*, sendo interpretado por ela mesma.

Para praticar a leitura e a oralidade, os(as) alunos(as) recebem o poema-canção, porque já ouviram a pronúncia no vídeo. Na sequência, é feita a interpretação da obra com perguntas que direcionam a uma reflexão fragmentada de cada parte do poema e que mostra o processo de construção da identidade da peruana. A canção-poema inicia a partir da compreensão de Victoria de ser identificada como negra ainda quando era criança e isso ser um insulto. No desenvolvimento, ela mostra o retrocesso que sofreu pelo preconceito e discriminação e chega a alisar o cabelo, odiar seus lábios grossos, mas no fim ela reconhece sua identidade negra de forma positiva e afirma que sente orgulho em ser negra.

Na finalização do módulo, mostro aos(às) discentes um vídeo com um relato pessoal de Victoria Santa Cruz no *Youtube*, extraído de um documentário peruano. Ela conta a motivação em escrever a canção-poema por ter vivenciado toda a narrativa.

O terceiro módulo da SD é destinado ao conhecimento linguístico e discursivo. As atividades estão relacionadas às práticas de análise linguística em relação ao tempo verbal no passado e uma reflexão a partir dos trechos retirados do poema e vivenciados pela peruana.

A atividade final propõe a narrativa autobiográfica com uma reflexão sobre toda a temática estudada na sequência didática. Para a realização da narrativa foram apresentados alguns questionamentos, como por exemplo: *¿Por qué cree/crees que existe el racismo? ¿Crees que las personas nacen racistas? Justifica tu respuesta ¿Cuáles son las acciones para combatir el prejuicio racial en nuestro entorno? ¿Crees que es un tema importante para tratar en las clases de lengua española? ¿Por qué? ¿Crees que las actividades hechas en esta secuencia didáctica ayudaron a reflexionar sobre las relaciones étnico - raciales?* Esses questionamentos objetivam que os(as) discentes reflitam sobre a importância do Letramento Racial Crítico na Língua Espanhola.

3.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA COMPREENSÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Nesta seção, busco responder a primeira pergunta de pesquisa: 1) Qual a percepção das(os) alunas(os) sobre a questão racial demonstrada a partir da primeira produção da sequência didática com o gênero textual narrativas autobiográficas? Ainda apresento as subseções 3.1.1 Narrativas Autobiográficas: O que é racismo na minha experiência familiar; 3.1.2 Narrativa Autobiográfica – Descobrimiento do racismo no ensino médio; 3.1.3 - Narrativa Autobiográfica: racismo na escola; 3.1.4 - Consciência da branquitude e privilégio; 3.1.5 - Narrativa Autobiográfica: as marcas do racismo; 3.1.6 Narrativa Autobiográfica: Denúncia do racismo.

Para a escrita da primeira narrativa autobiográfica, os(as) discentes realizaram a leitura de uma narrativa de como Rodrigo conheceu o racismo pela primeira vez, o extrato desta história foi retirado do jornal “El economista”, em histórias de discriminação. O texto também serviu de exemplo para que os estudantes pudessem escrever a própria narrativa autobiográfica na atividade 6, conforme exposto no quadro que segue.

Quadro 6 - Atividade para escrita da primeira produção textual – Narrativa autobiográfica

PARA REFLEXIONAR Y ESCRIBIR
<p>Actividad 6: Y tú ¿Cuándo te has dado cuenta de que existe el racismo? Escribe una narrativa autobiográfica en que cuentes tu experiencia. El texto puede ser en portugués.</p>
<p>Atención: Ten en cuenta la distinción entre narrativa biográfica (biografía) y narrativa autobiográfica (autobiografía).</p> <p>La biografía es un texto que relata los principales acontecimientos de la vida de una persona, utiliza la tercera persona como voz narrativa; y la autobiografía también narra los momentos principales de la vida de una persona, pero es contada por ella misma, por lo que su voz narrativa utiliza la primera persona.</p>

Fonte: A autora (2021)

3.1.1 Narrativas autobiográficas: o que é o racismo na minha experiência familiar

As narrativas autobiográficas valorizam as experiências de cada indivíduo e favorecem a reflexão em relação às situações vivenciadas, permitindo a empatia e a humanização. Diante disso, utilizo as narrativas autobiográficas para compreender as experiências vivenciadas pelos(as) alunos(as) e qual a percepção das(os) alunas(os) sobre a questão racial. Conforme exposto na SD, essa atividade está no primeiro módulo e, para a escrita da narrativa, os(as) discentes podem contar na primeira narrativa autobiográfica quando perceberam que o racismo existe.

Desta maneira, a partir das anotações no diário de campo, observo a participação dos(as) discentes nas aulas remotas e até mesmo pelo *chat*. Das narrativas autobiográficas que os(as) discentes realizaram, são expostas apenas algumas partes para reflexão nesta pesquisa e nominadas de modo fictício para preservar a identidade das(os) participantes.

Extrato 1	<p><i>Não sei bem descrever o meu primeiro contato com o racismo e o mundo preconceituoso, me lembro quando tinha apenas 10 anos de idade e sai com a minha mãe uma mulher surgiu com uma frase preconceituosa ofendendo meu pai em relação a minha pessoa “você tem esse cabelo tão pixaco, deve ser filha de um negao”, essa seguinte frase me magoou pelo fato de ser uma opinião totalmente racista pela maneira que foi dita. Na escola desde pequena já sofri muito bullying pelo meu cabelo ser muito cacheado, sofri calada com isso e o pior é saber que isso tudo veio através de outras crianças com uma visão totalmente errada, não sei se esse fato se encaixa em preconceito, mas acredito que em termo geral sim.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Aluna A, branca, 17 anos, narrativa autobiográfica, 15/07/2021)</i></p>
-----------	---

É possível observar que a narrativa da aluna retrata o preconceito e o “bullying” que a aluna sofreu devido ao cabelo dela ser muito cacheado, sendo chamado de cabelo pixaco. Segundo Gomes (2005):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. (GOMES, 2005, p. 52).

Como a autora descreve, o racismo também é resultante da discriminação pelo tipo de cabelo. Com essa narrativa, solicitei aos(às) alunos(as) que fizessem uma lista em tópicos, apontando o que eles compreendiam sobre racismo e *bullying* para uma reflexão da distinção. Percebo a falta de discussão sobre a temática racial na vida escolar, pois esta aluna está na 3ª Série do Ensino Médio e acreditava que racismo e *bullying* eram iguais. Saliento a oportunidade que os(as) discentes tiveram para refletir sobre a distinção entre os termos e as consequências que o racismo traz para a vida de uma pessoa.

3.1.2 Narrativas autobiográficas: descobrimento do racismo no ensino médio

Como já abordado na fundamentação teórica, Kubota (2004, p.30) enfatiza que é necessário investigar as maneiras pelas quais as relações sociais são vividas na linguagem e como as questões de poder atuam, embora, muitas vezes, fiquem obscurecidas na pesquisa em linguagem e na prática educacional. Nessa direção, as narrativas mostram que ainda existem muitas lacunas que precisam ser preenchidas na vida escolar dos(as) alunos(as), como neste extrato 2, em que a aluna B não se recorda de ter sido abordado sobre as questões raciais no ensino fundamental.

Extrato 2	<p>Autobiografía: Descubrimiento del racismo.</p> <p><i>No me recuerdo precisamente de cuando descubrí el racismo, probablemente haya sido en la infancia. Pero me recuerdo que he vivido situaciones donde he oído comentarios racistas venidos de mi familia o en la internet. Hoy, saliendo con un hombre negro, pude conocer más sobre su realidad. Mi novio cuéntame situaciones que vivió en la infancia y que vive hasta la actualidad. Yo misma ya he visto él sufriendo este tipo de cosa. También sé que amigas mías pasaron por esta situación.</i></p> <p><i>Por sorprendente, no me recuerdo de ser enseñada sobre eso en la escuela primaria. Aprendí en la escuela secundaria y por investigación propia.</i></p> <p><i>(Aluna B - branca, 17 anos, narrativa autobiográfica, 15/07/2021)</i></p>
-----------	--

Noto que a aluna B não recorda quando descobriu o racismo pela primeira vez, mas acredita que foi na infância ao ouvir comentários racistas em sua família ou na internet. E na adolescência, por ter um namorado negro, ela pôde conhecer mais a realidade que ele viveu e inclusive presenciou momentos em que o namorado sofreu racismo. A reflexão sobre quando descobriu o racismo levou a aluna a recordar que não teve e/ou foi ensinada sobre as temáticas raciais na infância, somente no Ensino Médio e por interesse próprio.

Observo que houve uma lacuna na vida escolar desta aluna em relação à temática racial. Como abordado no referencial teórico desta pesquisa, ressalto a importância do LRC que se empenha nos estudos sobre as questões raciais. Por isso, é imprescindível que todos se mobilizem para a reflexão sobre raça e racismo no contexto escolar e em todas as disciplinas do currículo escolar, conforme afirma Ferreira (2015):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de Letramento Racial Crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar [...] (FERREIRA, 2015, p. 36).

Assim sendo, o LRC no contexto escolar colabora para que haja mais discussões e reflexões sobre as formas para combater o racismo e discriminação, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, nesta narrativa destaco que houve ausência do LRC, assim Woginski (2018, p.20) reitera que “Há que se ressaltar algumas lacunas sobre a referida temática nas disciplinas curriculares”, mesmo existindo a Lei 10.639/2003 que impõe a obrigatoriedade do conteúdo sobre "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nas disciplinas curriculares.

Logo, é urgente investigações sobre as questões raciais que abordam a igualdade de direitos sociais na Língua Espanhola e nas demais disciplinas curriculares, tendo em vista que o preconceito racial é um problema que ocasiona a exclusão social, acarretando consequências no âmbito educacional.

3.1.3 Narrativa autobiográfica: racismo na escola

O papel da escola é um tema muito debatido na sociedade, assim como a escola impacta de forma positiva ou negativa a vida escolar de toda a comunidade. Na teoria, o ambiente escolar era para ser um lugar seguro, onde todas e todos

respeitam as diversidades, mas com o racismo na escola muitas alunas e alunos sofrem uma violência racial. No entanto, Gomes (2005) afirma que isso ainda não é computado como exercício de violência real.

No livro *Superando o racismo na escola* organizado por Munanga (2005), apresentam-se sugestões e possibilidades de ações para combater o racismo na escola. E o autor ressalta que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p.15).

Essa afirmação do autor corrobora a discussão realizada por Silva (2018), sobre a educação antirracista no contexto do espanhol como Língua Estrangeira (ELE), em que a autora entrevistou oito professoras de espanhol na rede pública de ensino do Distrito Federal e confirmou que as participantes da pesquisa sentem dificuldade, insegurança, despreparo e mesmo constrangimento ao abordar a temática racial na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira.

Dialogando com as pesquisas já realizadas sobre a importância do LRC para formação dos(as) docentes, apresentamos a narrativa do aluno C:

<p>Extrato 3</p>	<p><i>No recuerdo exactamente cuándo sucedió eso, ya que debería haber tenido 3 años como máximo. Mi hermano es negro y en una reunión escolar, mi madre no pudo asistir porque fue hospitalizada por una enfermedad llamada Lúpus. Cierta maestro no conocía a nuestra familia y debido al prejuicio contra el color de piel de mi hermano, terminó diciendo algunas palabras despectivas, diciendo que nuestra madre simplemente no quería estar allí y luego usó algunos términos que yo prefiero no decir.</i></p> <p><i>(Aluno C, pardo, 17 anos, narrativa autobiográfica, 15/07/2021)</i></p>
------------------	--

Neste extrato 3, o aluno C recorda como presenciou o racismo pela primeira vez devido ao comentário de um professor em uma reunião de pais, que no término da reunião associou a ausência da mãe deles pela cor de pele do irmão. A narrativa do aluno mostra que o professor ao fazer um comentário carregado de preconceito e discriminação não teve nenhuma formação sobre a temática racial, nem na sua trajetória escolar e nem na formação acadêmica.

Nesse contexto, confirmo a necessidade de que os(as) docentes tenham essa formação nas universidades, em cursos de formação ou formação continuada “para efetivar a inclusão de questões que abordem as questões de diversidade étnico-racial nos seus currículos”, como aborda Ferreira (2015, p. 128). Assim, entendo que seja um caminho para contribuir para a transformação social que pode ocorrer por meio da linguagem.

3.1.4 Narrativa autobiográfica: consciência da branquitude e privilégio

No extrato 4, a aluna D começa a narrativa refletindo sobre as falas racistas que escutava na infância e acreditava que eram “normais”. Essa narrativa mostra a importância da reflexão sobre as temáticas raciais para a compreender a gravidade desses comentários que não são normais, mas sim um reflexo de uma cultura racista, como podemos observar na narrativa na sequência:

Extrato 4	<p><i>Eu venho de uma família composta em sua esmagadora maioria por pessoas brancas, não obstante, de pessoas brancas com falas racistas. A influência na primeira infância se deve muito aos parentes que te cercam, então por muitos anos eu vi tais falas como “normais”.</i></p> <p><i>Quando tinha meus 7/8 anos, tive meu primeiro contato com falas preconceituosas feitas diretamente a mim. É um bom momento para apontar que eu posso ser considerada uma pessoa racializada, apesar de não me dar este título, já que tenho parentes diretos brancos. No meu fundamental 1, um menino que tinha a mesma faixa etária que eu, disse que meu cabelo cacheado (3C) era feio e ruim. Eu alisei meu cabelo até os 11/12 por esse motivo. No meu ensino fundamental 2 quando decidi passar pela transição capilar, um outro menino colocava bolinhas de papel no meu cabelo porque eu nunca “acharia elas” naquela textura.</i></p> <p><i>Nessa mesma época, comecei a tomar consciência política e aos poucos minha visão sobre estas falas foram mudando, eu tinha um professor de história negro que abordou o assunto de racismo algumas vezes e me indicava materiais para minha politização. Ao chegar no fim do fundamental 2 e no início do Ensino Médio, outras coisas foram me chamando atenção como a não preferência por meninas do cabelo crespo/cacheado por parte das outras pessoas, como se qualquer outra pessoa fosse mais interessante que eu, apenas por ter pele clara e cabelo liso. Minha amiga de muitos anos se encaixa nesse padrão, de pele clara e cabelos lisos, e eu sempre percebia mais interesse romântico das outras pessoas por ela, enquanto por mim era só um sentimento de amizade. Não digo que este seja o único motivo, mas sinto que era um muito importante; levando em conta nossas personalidades muito parecidas.</i></p> <p><i>Já no Ensino Médio, minha cabeça já era diferente e eu via o mundo com um olhar muito mais crítico. Minha família não tinha mais falas preconceituosas (pelo menos durante a minha presença) e todos já sabiam que eu não gostava e iria discutir por isso. Próximo ao fim do meu primeiro ano, por incentivo de algumas pessoas eu fui para a escola de turbante, senti alguns olhares diferentes e curiosos, mas não preconceituosos (dentro</i></p>
-----------	---

do espaço escolar). Neste mesmo dia, fui acompanhada do meu pai à farmácia, e lá o atendente estava nitidamente me seguindo pelos corredores com um olhar de suspeita, num primeiro momento não entendi o motivo, mas compreendi logo depois que isso se devia ao meu turbante. Ele apenas parou quando meu pai, homem branco, chegou e me acompanhou pelos corredores. Nesse dia, apesar das minhas outras experiências, “vi” o racismo de perto, e como a manifestação de qualquer coisa que venha da cultura negra só “agrava” essa construção.

(Aluna D, parda, 17 anos, narrativa autobiográfica, 15/07/2021)

A discente conta sua experiência negativa com o racismo por meio da discriminação que sofreu pelo cabelo cacheado quando o menino chamou de “feio e ruim”. É perceptível que isso a afetou de tal maneira que ela decide alisar o cabelo na busca pela aceitação dos outros e para tentar se encaixar no padrão imposto pela branquitude. Gomes (2002) aponta que o cabelo também carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade como no discurso proferido pelo colega.

Na busca pela construção de identidade, a aluna D aponta que decidiu passar por uma transição capilar e, mais uma vez, sofre discriminação pelo colega que colocava bolinhas de papel no cabelo dela e falava que não acharia as bolinhas pela textura. Esses comentários reafirmam o racismo enraizado na sociedade e que não são meros comentários, pois são experiências que têm um impacto muito negativo, ferindo a autoestima da pessoa que sofre a discriminação racial. Isso é evidenciado quando a aluna D observa o tratamento diferenciado das pessoas com ela e a amiga branca e de cabelo liso no ambiente escolar. Nesse sentido, Silva (2007, p. 97) destaca que:

A ideologia do branqueamento além de causar a inferiorização e a auto rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que veem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação.

Por meio desta narrativa, fica evidente a urgência de uma educação antirracista a fim de que haja uma desconstrução do racismo enraizado e cheio de estereótipo na sociedade. O racismo carrega marcas dolorosas, excludentes e opressoras.

Ainda nesta narrativa, a aluna relata a importância de ter tido um professor negro de história no Ensino Fundamental II que, algumas vezes, falou sobre o racismo e ainda indicou leituras que contribuíram para que ela pudesse compreender o seu lugar, sinalizando um fator muito positivo. Por outro lado, essa narrativa também leva a reflexão do porquê outros(as) professores(as) não trataram da temática racial, haja vista que existe a Lei 10639/2003 que propõe a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira” nos planos curriculares.

3.1.5 Narrativa autobiográfica: as marcas do racismo

No extrato 5, o aluno fala sobre o quanto o racismo ainda o assombra e conta a preocupação que a mãe tinha com ele desde a infância por conta da sua cor de pele. Essa narrativa traz uma reflexão sobre uma preocupação diária de muitas mães de filhas(os) negras(os), que temem a discriminação e racismo que podem sofrer da sociedade preconceituosa em que estão inseridos.

Extrato 5	<p><i>Essa questão delicada que assombra as pessoas de pele escura desde que os navios europeus ancoraram na costa africana, também me assombrou e assombra-me. O racismo foi algo que aprendi desde muito cedo, minha mãe falava sobre e explicava superficialmente, do modo que uma criança pudesse entender, frases como: “há pessoas que não irão gostar de você por conta de sua pele” ou “antigamente algumas pessoas foram roubadas da sua terra, por causa do ódio”, ambas e tantas outras se mantiveram no meu inconsciente por muito tempo, até que finalmente consegui entender o verdadeiro significado delas.</i></p> <p><i>O ensinamento sobre o tema no meu âmbito familiar não se limitou apenas à minha mãe, meu irmão, a única figura paterna que tive, me apresentou pontos mais profundos desse tema: o impacto na história, a África, guerras, revoltas, movimentos e seus líderes; com ele eu aprendi não somente sobre a crueldade desse pensamento, mas também sobre a resistência e o motivo dela ser extremamente necessária, assim como conheci Malcolm X, Racionais, Rosa Parks e o lendário Martin Luther King.</i></p> <p><i>Com este conhecimento vindo da minha base familiar, intrínseco aos meus pensamentos e julgamentos, presenciei e vivenciei alguns momentos visíveis na atuação do racismo. Como quando estava andando dentro de um shopping luxuoso em Campinas e não presenciei sequer uma pessoa negra ali presente como compradora, apenas funcionários, além de ter olhares julgadores sobre mim por diversos consumidores brancos que estavam ali, sem falar nos seguranças seguindo-me enquanto eu perambulava pelas lojas. Outro momento, que na verdade ocorreram diversas vezes, mas são idênticos em forma, é quando estou andando numa calçada, e de frente a mim uma pessoa olha assustada e desvia, marcada pelo medo criado pela mídia.</i></p> <p><i>Muitos outros momentos podem ser citados, mas isso esgotaria-a(o) e esgotaria-me.</i></p>
-----------	---

	<p><i>“Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro, vigia os ricos, mas ama os que vem do gueto” - Racionais.</i></p> <p><i>(Aluno E, pardo, 17 anos, narrativa autobiográfica, 15/07/2021)</i></p>
--	---

No relato, fica claro que este aluno teve a oportunidade de refletir e conhecer sobre a temática racial no âmbito familiar, sendo muito positivo na construção da identidade. No entanto, o aluno conta as marcas que o racismo deixou na sua vida com as experiências negativas, já que esse assunto o esgota, pois sente o peso do racismo. De acordo com Munanga (2009, p.19)

A busca da identidade negra não é, no meu entender, uma divisão de luta dos oprimidos [...] Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua 'inferiorização' e baixa estima, a falta de conscientização histórica e política, etc [...] A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos de identidade.

Diante da narrativa, este aluno assim como toda a identidade negra estão esgotados, cansados de passar pelas mesmas situações e ter que lutar contra o racismo. Como abordado no capítulo II desta pesquisa, corroboramos o pensamento de Gomes (2005, p.51), “a reflexão e a discussão racial é um dever de todos, não apenas uma luta do movimento negro. É uma questão de humanidade. O silenciamento sobre essa luta reforça o racismo”.

Outro fator relevante é o fato de o aluno citar a música do grupo Racionais, cujas letras abordam temas como preconceito, desigualdade social, e da realidade na periferia de São Paulo, entre outros. O grupo tem uma importância cultural por tratar das temáticas através do rap, e assim, incentivar a confiança e o potencial das pessoas negras.

Noto a importância do compartilhamento deste relato quando o aluno realizou a leitura da narrativa para a turma e no final da leitura pairava um silêncio. No *chat*, havia um comentário “pesado mano”. Então uma aluna abriu o microfone e disse que achava que acontecia somente nos noticiários da televisão e que era muito triste saber que um colega de sala também passara por essas experiências de racismo em pleno século XXI. A leitura das narrativas proporcionou momentos de muitas reflexões e empatia em todos que participavam da aula, mesmo sendo de forma remota.

3.1.6 Narrativa autobiográfica: denuncia do racismo

No extrato 6, o aluno relata que percebia o racismo fortemente na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, onde nasceu e, depois, ao se mudar para o estado do Paraná, percebia que existia também o racismo, mas de forma indireta.

Extrato 6	<p><i>Nasci e vivi até os dez anos de idade na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, estado esse, que infelizmente é muito marcado pelo racismo, logo já presenciei muitas vezes esta prática com outras pessoas. Minha família é bem diversificada, somos descendentes de italianos, polacos, portugueses, Índios e negros. Minha vó é negra e acho que minha convivência com ela fez com que nunca tivesse pensado nas possíveis “diferenças” que poderiam existir entre as pessoas, por que não via diferença. A primeira vez que me deparei com o racismo, foi justamente quando uma criança passa a ter outro âmbito que não somente o familiar, o primeiro ano da escola. Sempre fui quieto e observador, poucos amigos, enfim, nesta época fiz amizade com alguns meninos, no qual um deles era negro, percebi ali que no meio das brincadeiras, meus colegas utilizavam alguns termos para se dirigir a ele, termos relacionados a sua cor de pele, eu não conseguia entender o propósito daquilo, não enxergava o real problema, foi quando minha professora de escola passou a chamá-lo de “macaco” em algumas ocasiões que me dei conta que aquilo era algo negativo. Contei aos meus pais a fim de entender melhor o que estava acontecendo, eles me explicaram o que era e denunciaram a professora, após alguns dias eles me transferiram de escola também.</i></p> <p><i>Depois deste acontecimento e da explicação dos meus pais, fui percebendo cada vez mais em meu cotidiano o racismo, quando andava com meus primos e as pessoas faziam piadas ou olhavam estranho, ou até mesmo quando seguiam eles no supermercado. Nessas citações eu era muito pequeno, por isso nunca consegui responder ou me manifestar sobre, já na adolescência, agora morando no Paraná, presenciei pouco o racismo de forma direta e sim por meio de termos ou piadas, não direcionadas a uma pessoa. Aquilo sempre me incomodou, mas também nesta época me faltava algo para dizer a pessoa, então simplesmente me afastava ou não ria da piada.</i></p> <p><i>Atualmente, consigo repreender quando presencio tal ato, pois já posso dizer que cheguei em um certo limite, lógico, não sou negro e os racismos que presenciei não foram contra minha pessoa, o que acho que faz total diferença, mas quando alguém fala alguma coisa de forma racista, é como se estivessem falando para meus primos ou minha vó, o que me deixa altamente nervoso, racismo é uma forma covarde de ofensa, pode ser direta, machucando instantaneamente uma pessoa, ou ele pode se esconder, acontecendo de forma velada. Tanto faz a forma de racismo praticada, é uma coisa muito negativa, que incita o ódio, a segregação, a violência, desrespeita os direitos humanos, enfim...Espero que possamos ter um futuro sem o racismo, que as pessoas negras possam ser quem elas são sem se preocupar com possíveis discursos preconceituosos, que nossa sociedade evolua e entenda o quão prejudicial é</i></p>
-----------	--

	<p><i>este preconceito, pois ele atinge não só a pessoa, mas a todos que estão a sua volta.</i></p> <p><i>(Aluno F, pardo, 17 anos, narrativa autobiográfica, 15/07/2021)</i></p>
--	---

Para a leitura desta narrativa, um aluno abriu o microfone e disse que havia assistido uma reportagem que o Rio Grande do Sul era o estado que tinha mais casos de injúria racial no Brasil, segundo o anuário de Segurança Pública. Foi um momento de muitas reflexões sobre as causas e consequências de o racismo existir mais nesta região.

A narrativa também está marcada pelas indignações do aluno ao presenciar o racismo em sua vida, até mesmo quando relatou aos pais ao ouvir a professora chamar o colega de “macaco”. Nesse caso, fica claro que a professora não teve um Letramento Racial Crítico na sua formação e marcou a experiência deste aluno de forma negativa. Como afirma Gomes (2003):

A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003, p.10)

Mais uma vez é reforçada a necessidade urgente de mais discussões sobre a temática racial na formação de professoras(es), uma vez que se a sala de aula é e deve ser um espaço de desconstrução do racismo enraizado na sociedade.

Este aluno relata que sempre ficou incomodado ao escutar alguém sendo vítima de racismo, mas não sabia como se posicionar diante das situações. Percebo mais uma vez a importância do Letramento Racial Crítico desde a infância na educação dos(as) discentes, como Ferreira (2015).

Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o Letramento Racial Crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138).

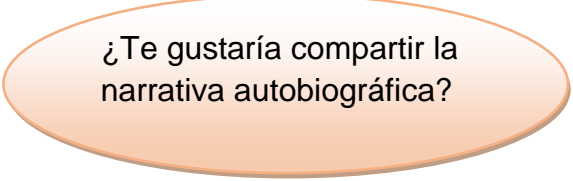
No entanto, é evidente algo positivo nesta narrativa quando o aluno não tolera mais presenciar atos de preconceitos raciais e se posiciona como uma pessoa que atua no combate ao racismo ao seu redor.

3.2 REFLEXÕES ACERCA DA QUESTÃO RACIAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Nesta seção, busco responder a segunda pergunta de pesquisa: Como as(os) alunas(os) atuam na reflexão acerca da questão racial através de atividades de uma sequência didática em uma perspectiva de LRC? As atividades iniciam a partir do módulo 2 e 3 e atividade final com a narrativa autobiográfica com a perspectiva do LRC na Língua Espanhola. As subseções estão apresentadas em 3.2.1 Narrativa autobiográfica: A importância das narrativas autobiográficas, 3.2.2 Narrativa autobiográfica: Caminhos para combater o racismo, 3.2.3 - Narrativa autobiográfica: Consciência da interculturalidade, 3.2.4 - Narrativa autobiográfica: O compartilhamento das autobiografias como ponte para enxergar a realidade do outro.

Apresento algumas das atividades da SD que geraram discussões e reflexões para esta pesquisa.

Quadro 7 - Módulo 2 da SD – Compartilhamento das narrativas autobiográficas

Módulo 2 - Clase 2	
PARA LEER - ¡A LA LECTURA!	
Para empezar...	

Fonte: A autora (2021)

As narrativas autobiográficas foram imprescindíveis para dar voz aos(às) discentes ao compartilharem suas histórias de como conheceram o racismo pela primeira vez e, por conseguinte, evidenciou as marcas que a discriminação e o racismo deixaram na vida deles. Ademais, a atividade proporcionou a empatia, sensibilização e autorreflexão em toda a turma ao ouvir as experiências vivenciadas

pelos colegas, pois conseguiram perceber que o racismo não é exclusividade no texto que leram na primeira atividade, nas redes sociais e nos noticiários da tv.

Esta atividade foi realizada por meio da plataforma *TEAMS*, teve a duração de duas aulas. Alguns estudantes abriram as câmeras e o microfone para leitura da sua narrativa, outros estavam sem o microfone e autorizaram que eu realizasse a leitura com o compartilhamento de tela para que todos pudessem acompanhar. Houve a participação pelo *chat* e, durante a leitura, alguns escreviam “que triste tudo isso”, ou que “pesado”. Pude perceber que se indignavam com os relatos em que havia feridas causadas pela opressão racial. Este momento foi de grande valia para que compreendessem a importância da discussão da temática na sala de aula e, sobretudo, na aula de Língua Estrangeira.

Retomando a as perguntas iniciais da SD relacionados aos gêneros textuais que foram apresentados no decorrer das atividades, apresento um quadro com a biografia da peruana Victoria Santa Cruz.

Quadro 8 - Módulo 2 da SD – Biografia de Vitoria Cruz

Actividad 7: Lee la biografía de una mujer muy importante de la historia peruana
TEXTO 2 – biografía

¿Conoces a Victoria Santa Cruz?



Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra nació en Lima, Perú en 27 de octubre de 1922 .
Y murió en 30 de agosto de 2014.

Además de poeta, se destacó como académica, compositora, coreógrafa y actriz, fue una exponente del arte afroperuano.

Victoria fue también responsable por crear una de las primeras agrupaciones teatrales íntegramente por negros del país.

07/02/2021

Fonte: A autora (2021)

A escolha da biografia de Victoria Santa Cruz foi para dar visibilidade à mulher negra latino-americana, que teve um legado muito importante em sua trajetória como ativista no movimento Negro, pois ela conseguiu difundir a temática por meio da poesia, dança e teatro, dramaturgia a cultura afro-peruana. Também atuou como professora e ganhou diversos prêmios como o de Melhor Folclorista no

Primer Festival e Seminario Latinoamericano de Televisión, em 1970, por seu trabalho com arte popular.

Nesta atividade, perguntei aos estudantes quais eram os artistas, poetas, cantores que recordam da América do Sul e quais eram negros. De todas as respostas, como por exemplo, Shakira, Frida Kahlo, Pablo Neruda, Maradona entre outros, nenhum era negra ou negro. Neste momento, convidei-os a refletir sobre o porquê do apagamento das pessoas negras e questionei se isso ocorre também em nosso país, com o objetivo de promover a dimensão intercultural.

Em seguida, compartilhei o vídeo que está disponível no *youtube*, o poema cantado “*Me gritaron Negra*”, interpretado pela peruana. Recomendei aos(as) discentes que praticassem o exercício da atenção e escutassem a artista, que encena com o seu grupo teatral. Após assistirem ao vídeo, perguntei quem gostaria de realizar a leitura para a prática da oralidade e, mesmo pela plataforma *TEAMS*, um aluno e duas alunas se prontificaram a realizar a leitura.

A interpretação do poema foi realizada com perguntas como descrito na apresentação da SD na sessão 3.1. Esta atividade foi realizada de forma individual, pois a SD foi anexada na aba de tarefas do *TEAMS*, mas, no momento de compartilhar as respostas dos(as) discentes, coloquei no *Power-Point* em forma de globos para valorizar as respostas das interpretações que tiveram sobre o poema e promover discussões e reflexões. Apresento a seguir uma das perguntas com as respostas dos(as) discentes no quadro 9.

Quadro 9 - Módulo 2 da SD – Atividade 10 – Interpretação do poema

6- Identifica en el poema el momento en que el yo-lírico afirma su identidad racial con orgullo. ¿Qué sucede a partir de la transformación?

"De hoy en adelante no quiero
lacear mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar – según ellos –
que por evitarnos algún
sinsabor
Llaman a los negros gente de
color"
Victoria no tiene más
vergüenza de su cabello ni de
su color."
(Aluna A, branca, 17
anos,22/07/2021

"¿Y qué? ¡Negra!
Sí ¡Negra!
Soy ¡Negra!
Negra ¡Negra!
Negra soy"
A partir deste momento ela começou a
aceitar
seus cabelos, seus lábios, sua cor, sua
cultura e não temer mais ou
retroceder perante a sociedade."
(Aluna B - branca, 17 anos,22/07/2021

"Ela se aceitou com orgulho, e
teve orgulho de seus traços
agradecendo a Deus por fazer
ela do jeito que ela era. Isso se
torna muito emocionante em
meios a tantos padrões impostos
por uma sociedade
estereotipada."
Aluno E, pardo, 17
anos,22/07/2021



"Y me senti negra, ¡Negra! Como
ellos decían ¡Negra!". Ella deja ir
el miedo que tenía, ahora se
siente bien y libre como es "
(Aluno F, pardo, 17 anos,
22/07/2021)

Fonte: A autora (2021)

Para finalizar o módulo, mostrei aos(às) discentes um vídeo no *Youtube* com um relato pessoal de Victoria Santa Cruz, que foi extraído de um documentário peruano. Ela conta a motivação em escrever a canção-poema por ter vivenciado toda a narrativa.

Como apresentado na sessão 3.1, o terceiro módulo apresentou o conhecimento linguístico e discursivo. As atividades levaram os(as) discentes a refletir sobre as marcas do passado na trajetória de vida da peruana. Considero a atividade 17 muito importante, pois foi proposto que os(as) discentes realizassem uma pesquisa sobre uma pessoa negra dos países que falam espanhol e, posteriormente, uma pequena biografia. O objetivo foi ampliar a interculturalidade e colocar em prática o gênero textual abordado com os conhecimentos linguísticos. Nesta atividade, os(as) discentes trouxeram muitos personagens como por exemplo no quadro 10:

Quadro 10 - Pesquisa realizada pelos(as) discentes sobre uma pessoa negra dos países que falam espanhol

<p style="text-align: center;"><u>Nicolás Guillén</u></p>  <p><i>Nicolás Cristóbal Guillén Batista fue un poeta cubano. Guillén fue, junto con José Martí, conocido como El poeta cubano, por antonomasia. Su producción poética gira en torno a dos grandes temas: la exaltación de los negros y la situación social. Nació el 10 de julio de 1902 en Camagüey, Cuba, y murió el 16 de julio 1989 en La Habana, Cuba.</i> <i>Pesquisa realizada por: Aluna D, parda, 17 anos, ,29/07/2021)</i></p>	<p style="text-align: center;">Argelia Mercedes</p>  <p>Argelia Mercedes Laya López (Río Chico, nació 10 de julio de 1926 y murió 27 de noviembre de 1997) fue profesora, activista política y filósofa venezolana. Es considerada una de las mujeres más importantes de la historia de Venezuela. <i>Pesquisa realizada por: Aluno F, pardo, 17 anos, ,29/07/2021)</i></p>
---	--

Fonte: A autora (2021)

Os(as) discentes apresentaram suas pesquisas e puderam aumentar o conhecimento sobre as pessoas negras que fizeram história nos países que falam espanhol e que não aparecem nos livros didáticos e nem nas mídias.

Por fim, a SD propôs a narrativa final aos(às) discentes por meio de uma reflexão sobre toda a temática estudada nas aulas de Língua Espanhola. Os questionamentos objetivaram auxiliar na percepção sobre a importância do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar e pensar nas ações que as pessoas podem realizar para combater a discriminação e racismo, conforme apresentado no quadro 11.

Quadro 11 - Produção final – Narrativa autobiográfica

PRODUCCIÓN FINAL - PARA REFLEXIONAR Y ESCRIBIR
<p>Actividad 21 - Escribe una narrativa y piensa las preguntas de reflexión sobre el racismo para escribir.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Por qué crees que existe el racismo? b) ¿Crees que las personas nacen racistas? Justifica tu respuesta c) ¿Cuáles son las acciones para combatir el prejuicio racial en nuestro entorno? d) ¿Crees que es un tema importante para tratar en las clases de lengua española? ¿Por qué? e) Creas que las actividades hechas en esta secuencia didáctica ayudaron a reflexionar sobre las relaciones étnico - raciales

Fonte: A autora (2021)

3.2.1 Narrativa autobiográfica: A importância das narrativas autobiográficas

No extrato 7, a aluna A teve a percepção da importância da SD com o LRC não somente nas aulas de Língua Espanhola, mas nas demais disciplinas escolares. Ela retrata a importância das narrativas para conhecer as histórias dos colegas que já sofreram racismo e, assim, lutar para combater os preconceitos raciais presentes na sociedade.

Extrato 7	<p><i>El racismo está presente en el contexto histórico de todo el mundo, a causa de personas que de alguna manera se sintieron superiores por su color de piel. Hoy en día, el prejuicio racial es un crimen, y cuando se presencia, cualquier práctica, se debe hacer uso de su derecho a buscar justicia. El racismo es de hecho un tema muy importante a tratar, no solo en las clases de español, sino en todas las clases de la escuela. Las autobiografías fueron muy importantes para tener conocimiento que mucha gente aún sufre racismo en nuestro entorno, y tener en cuenta lo mucho que tendremos que luchar para combatir los prejuicios raciales presentes en la sociedad.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Aluna A, branca, 17 anos, narrativa autobiográfica, 29/07/2021)</i></p>
-----------	--

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a educação étnico-racial seja inclusiva desde o currículo e em todas as disciplinas escolares. Como afirma Deise Viana Ferreira (2016) em sua dissertação de mestrado:

[...] o currículo deve ser uma proposta de exercício de cidadania plena, com olhares voltados para a diversidade cultural de forma a estabelecer um diálogo com as práticas sociais, combatendo as representações estereotipadas do negro na sociedade brasileira, confrontando-as com a realidade latino-americana. (FERREIRA, 2016, p. 137).

Destarte, considero a produção final da SD uma atividade de extrema relevância, pois proporcionou aos estudantes a reflexão sobre o objetivo das atividades desenvolvidas com o LRC estudado no decorrer das aulas de Língua Espanhola.

3.2.2 - Narrativa autobiográfica: Caminhos para combater o racismo

No extrato 8, a aluna relata a indignação em morar num país racista e que as pessoas não nascem sabendo discriminar, elas aprendem e, por isso, urge a necessidade da educação antirracista.

Extrato 8	<p style="text-align: center;"><u>EL RACISMO CAMBIA CON LA EDUCACIÓN</u></p> <p><i>Creo que hay racismo en todo el mundo, pero en Brasil (nuestro país) resulta aterrador cuánta gente tiene la mente cerrada y todavía cree que los negros son diferentes de los blancos, y que los negros necesitan ser esclavos, que</i></p>
-----------	--

	<p><i>nacieron para servir, que necesita ser rechazado por la sociedad, y que solo por su color la persona es considerada un bandido.</i></p> <p><i>Las personas no nacen racistas, así como no nacen sabiendo hablar, caminar, y en consecuencia tratar a las personas mal y con distinción, es decir, se encargan de educar a sus hijos de manera racista, enseñando que hay una diferencia entre piel blanca y negra.</i></p> <p><i>Pienso que una educación más efectiva para niños y adolescentes mostrando la verdadera realidad que deberían invertir en educación, ya sea en la escuela o en casa, donde los padres y la escuela enseñen a respetar a todas las personas.</i></p> <p><i>La temática es muy importante para tratar en las clases, porque aprendimos más sobre la cultura negra, y también logramos entender que el prejuicio es mucho mayor de lo que imaginamos, haciendo que la gente se replantee todo lo que trae el racismo con sus consecuencias.</i></p> <p><i>Sí, fue importante compartir las autobiografías, porque leemos informes y hechos que vivieron nuestros compañeros que a veces es sencillo, pero a veces dejan una marca, una herida en la vida de la persona que nunca vuelve a sanar.</i></p> <p><i>Todas las actividades de la secuencia didáctica ayudaron mucho, porque ayudaron a nosotros reflexionar aún más sobre las acciones que podremos hacer en nuestro entorno para combatir el racismo, y las presentaciones hechos y dados de las narrativas, llévanos a una lucha para intentar acabar algún día o este prejuicio tan mediocre que la gente práctica.</i></p> <p><i>(Aluna D, parda, 17 anos, narrativa autobiográfica, 29/07/2021)</i></p>
--	---

Nesta narrativa, fica evidente que a discente reflète sobre a realidade inserida e, sobretudo, reflète “sobre sua situação concreta, mas emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (FREIRE, 1979, p.19). Dessa forma, é um aspecto muito positivo, pois a discente relata que as atividades desenvolvidas com o LRC na SD ajudaram a refletir sobre as ações que podem ser tomadas no próprio ambiente para combater o racismo.

Outro aspecto relevante é quando a aluna relata a importância das narrativas para a compreensão das consequências do racismo na vida dos colegas de classe que causaram marcas dolorosas e, ao sentir a empatia, quer unir-se na luta para uma educação antirracista.

3.2.3 Narrativa autobiográfica: Consciência da interculturalidade

A BNCC propõe que seja abordado no ensino de Língua Estrangeira o desenvolvimento da Dimensão Intercultural. Dessa maneira, com a consciência da interculturalidade as(os) discentes podem articular seu conhecimento linguístico com a diversidade histórica e social existente na língua estudada.

Sobre a Dimensão Intercultural, fica evidenciada na atividade 7 da SD, tanto na interpretação do poema “*Me Gritaron Negra*”, como na apresentação da biografia

da peruana Victoria Santa Cruz, conforme explicitado na seção 3.1 da apresentação da sequência didática, ao propor uma reflexão sobre o conflito das experiências vividas pelos negros no processo de afirmação de identidade no Peru.

Dessa maneira, observa-se que a aluna B, no extrato 9, compreendeu a importância de conhecer a realidade de outros países que falam espanhol e, principalmente, nossos vizinhos, para poder refletir sobre o racismo existente ao nosso redor e como estão os avanços ou retrocessos com a temática abordada.

<p><i>Extrato 9</i></p>	<p><i>O racismo é, infelizmente, uma realidade existente não só no Brasil, como também em outros lugares. Conhecer mais sobre os países que falam espanhol também é algo muito importante, principalmente quando são vizinhos ou quando são países que podem servir como espelho para nós. Desta forma, vejo a abordagem da temática muito significativo na matéria de espanhol, pois com ela podemos nos aprofundar e refletir sobre os problemas existentes, dentro e fora do nosso país.</i></p> <p><i>Por meio das narrativas autobiográficas pudemos compreender a maneira como cada um teve seu primeiro contato com o racismo, pois conseguimos observar muitas vezes se estamos, ou não, inseridos em uma bolha. Muitas pessoas sofrem com isso na pele diariamente, já outras não fazem a mínima ideia da existência do preconceito, não que isso seja um problema da pessoa, no entanto é a confirmação de que é um assunto muito pouco abordado. E atividades como esta, são muitíssimo importantes, pois nos fazem refletir, pesquisar e questionar sobre o quanto o racismo afeta a todos.</i></p> <p><i>(Aluna B - branca, 17 anos, narrativa autobiográfica, 29/07/2021)</i></p>
-------------------------	---

Como é possível perceber nesta narrativa, a aluna B relaciona a importância da temática abordada na aula para aprofundar os estudos sobre as discussões do racismo, pois não tratar das questões raciais causa o silenciamento do sofrimento de quem vivencia as discriminações diariamente.

3.2.4 Narrativa autobiográfica: O compartilhamento das autobiografias como ponte para enxergar a realidade do outro

A análise das narrativas autobiografias corrobora a sessão 2.3.4, que estão pautadas nos estudos dos pesquisadores Clandinin; Connelly (2011) e Ferreira (2012) sobre a importância das narrativas autobiográficas no contexto escolar, pois possibilitam a reflexão e autorreflexão sobre as experiências vividas em relação ao racismo.

No extrato 10, o aluno F retrata que foi muito importante ter “essa abertura na aula de espanhol” e isso mostra que ele teve a oportunidade de falar e ser ouvido, pois ao compartilhar sua história pode perceber que outras pessoas também já passaram por situações de opressão racial, sendo uma ponte para se colocar no lugar do outro colaborando com o pensamento que “as histórias vividas e contadas educam a

nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades” CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

<p><i>Extrato 10</i></p>	<p><i>Foi muito importante termos essa abertura na aula de espanhol. E o compartilhamento das autobiografias nos ajudou a enxergar a realidade do outro, pois é um exercício difícil. Pudemos perceber como as pessoas do nosso convívio também passaram por várias situações de discriminação ou já presenciaram o preconceito racial e como isso influenciou na vida de cada um. Todas as atividades desenvolvidas nas aulas seguiram uma linha construtiva e que aos poucos fundamentaram a importância da educação antirracista para que possamos combater esse mal enraizado na nossa sociedade.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Aluno F, pardo, 17 anos, narrativa autobiográfica, 29/07/2021)</i></p>
--------------------------	--

Nesta narrativa autobiográfica, fica clara a relevância da produção de uma SD abordando o LRC. Como afirma Cristóvão (2009), as sequências didáticas servem como eixos organizadores ao serem planejados, sendo instrumento de mediação para a construção do ensino -aprendizagem.

Daniela dos Santos (2018), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo compreender como se dá o tratamento da problemática racial na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira (ELE), a partir de entrevistas com professoras de espanhol e pode constatar que uma das dificuldades relatadas pelas docentes era a ausência do material nos livros didáticos para não trabalhar a temática nas aulas de Língua Espanhola.

Diante disso, ressalto a importância do olhar crítico-reflexivo das(os) professoras(es) de Língua Estrangeira para o livro didático, a fim de que possam criar o próprio material didático para abordar questões sociais que colaborem para uma educação libertadora e democrática.

Respondendo à pergunta de pesquisa dois, em que busco compreender e analisar como as(os) alunas(os) atuam na reflexão acerca da questão racial através de atividades de uma sequência didática em uma perspectiva de LRC, reitero que as(os) discentes conseguiram relacionar a importância das atividades com a perspectiva do LRC. Logo, as atividades auxiliaram na reflexão sobre a importância de uma educação antirracista dentro e fora do contexto escolar. Sendo assim, é um aspecto muito relevante para esta pesquisa que buscou colocar em ação o LRC nas aulas de Língua Espanhola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da escrita dessa pesquisa permitiu refletir mais profundamente sobre a importância do LRC na Língua Espanhola para a formação humana. Desde os estudos teóricos, a produção da SD até a análise das narrativas autobiográficas, foram muito significativas para a minha formação identitária como professora e pesquisadora.

Ao analisar o primeiro módulo da sequência didática, tenho condições de responder a primeira pergunta de pesquisa: Qual a percepção das(os) alunas(os) da questão racial demonstrada a partir da primeira produção da sequência didática com o gênero textual narrativas autobiográficas? Nela, pude constatar que as(os) discentes foram levados a refletir sobre como conheceram o racismo. Ademais, essa pergunta fez com que as alunas e alunos percebessem que a temática precisa ser mais discutida e debatida no âmbito escolar, pois alguns tiveram oportunidade de refletir e discutir sobre a temática racial somente no ensino médio.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa: Como as(os) alunas(os) atuam na reflexão acerca da questão racial através de atividades de uma sequência didática em uma perspectiva de LRC? Foi realizado a análise do segundo e terceiro módulo junto com a produção final da narrativa autobiográfica da SD. As(os) discentes demonstraram que as atividades realizadas na SD foram positivas para reflexão acerca da questão racial, pois puderam compartilhar suas histórias e conhecer outras, desde a história das/dos colegas com as narrativas autobiográficas por meio das narrativas apresentadas na SD. Assim, perceberam que o racismo não é um problema somente do nosso país, mas também está presente nos países que sofreram com a colonização e escravização.

Diante disso, considero que a SD com uma perspectiva do LRC foi imprescindível para a construção da compreensão das/dos discentes sobre a importância da abordagem da questão racial nas aulas de Língua Espanhola, corroborando a Lei Federal nº 10/639/2003 e Lei Federal nº 11.645/2008, que diz respeito ao interesse e necessidade de desenvolver esta pesquisa, a saber, trazer a discussão de identidade racial para o contexto escolar.

Por conta da pandemia da Covid 19, na geração de dados, as aulas foram remotas em 2020 e a SD foi realizada por meio da plataforma *TEAMS*. Houve participação da maioria da turma na entrega das narrativas na aba de tarefas. As

leituras das narrativas contaram com a interação do *chat*, mas os(as) discentes não ligavam as câmeras por diversos motivos, como por exemplo: uns não tinham câmera, outros dividiam ambientes com familiares, outros pela vergonha mesmo. Não ver as expressões faciais dificultou a comunicação verbal, sendo que na aula presencial poderiam ocorrer mais interações.

Apesar disso, as discussões e reflexões com as(os) discentes foram muito relevantes, tanto que uma aluna relatou a oportunidade de falar sobre a temática racial somente na aula de Língua Espanhola e de filosofia. Considerando que a escola cumpre um papel importante na vida escolar das/dos alunas(os), é preciso questionar quais são as barreiras para contemplar a temática das questões raciais em todas as disciplinas do currículo. E, caso contemplada, de que maneira são trabalhados pelos(as) docentes e discentes. Isso implicará também nos questionamentos sobre a formação das(os) professoras(es), se as questões raciais estão sendo abordadas nos cursos de licenciaturas a fim de que os futuros profissionais tenham esse olhar crítico-reflexivo para a educação antirracista.

Nesta pesquisa, busquei colocar em prática o LRC com a SD, utilizando o gênero textual das narrativas autobiográficas com o objetivo de contribuir para o ensino crítico-reflexivo na Língua Espanhola. Sendo assim, considero importante que as(os) professoras(es) do ensino de Língua Espanhola e as demais Línguas Estrangeiras tenham um olhar crítico em relação aos materiais didáticos que não contemplam a temática acerca das questões raciais e possam preparar seu próprio material didático mediante as inquietações de suas/seus estudantes.

Compartilhar a leitura das narrativas foi um momento muito importante, pois as(os) discentes notaram como o racismo deixou e deixa marcas na história das pessoas que sofreram e ainda sofrem, de forma velada ou explícita, o preconceito e discriminação. Corroborar o LRC por meio das narrativas permite a compreensão da existência de lugares de fala, ou seja, o entendimento exposto por Ribeiro (2017), que enquanto seres sociais, mesmo que sejamos indivíduos diferentes, fazemos parte de certos grupos na sociedade por compartilharmos condições de existência ocupando determinado lugar social (cf. Capítulo 1).

Para mim, como pesquisadora, ao realizar a análise de todas as atividades desenvolvidas na SD e, principalmente, por meio das narrativas autobiográficas, foi muito gratificante, já que pude revisitar a minha justificativa, meu referencial teórico e

a parte metodológica desta pesquisa e compreender a relevância da práxis ao integrar a teoria e a prática nos interesses da mudança educacional e social.

Espero que esta SD sirva para que outras(os) professoras(es) de Língua Espanhola possam utilizar nas aulas e deixo como sugestão que acrescentem atividades que contemplem sobre afro-latinidade no ensino de espanhol.

Além disso, esta pesquisa também contribui para o campo da Linguística Aplicada e, segundo Paraquett (2009), a LA é:

[...] uma ciência interdisciplinar que se preocupa com problemas de uso de linguagem. E muitos dos pesquisadores brasileiros nos dedicamos a compreender os problemas de linguagem que são vividos em contexto formal e regular de aprendizagem de língua materna ou estrangeira, o que nos leva a produzir uma literatura que vem contribuindo para que a sala de aula funcione de maneira mais democrática e comprometida politicamente. (PARAQUETT, 2009, p. 124).

Para que a linguagem seja democrática, é preciso compreender as relações de poder que a permeiam e, por meio dela, buscar ações que contribuam para uma transformação social, que seja mais justa e igualitária. Logo, indo ao encontro desse contexto e justificativa dessa pesquisa.

E, por falar em democracia, considero também essa pesquisa um ato de resistência e existência do espanhol como ensino de Língua Estrangeira, conforme Paraquett (2012), uma das primeiras pesquisadoras sobre a trajetória da Língua Espanhola e a LA no nosso país, ressalta que havia uma ausência de pesquisas que dialogavam com a LA no Brasil e vieram a ter mais avanços em torno de 1990, representando assim um atraso nas pesquisas da área de LE.

Outro fator de resistência e existência é devido à exclusão da Língua Espanhola na BNCC (2018). Nesse cenário, é necessário que haja mais discussões engajadas com a LA no ensino de Língua Espanhola para que seja defendida a pluralidade nas escolas públicas do nosso país.

Diante dos desdobramentos possíveis, espera-se, sobretudo, mais engajamento em LRC nas aulas de línguas estrangeiras e nas demais disciplinas do currículo escolar. Isso implicará também na necessidade do LRC na graduação, na formação de professoras(es), na pós-graduação, para que toda comunidade possa pensar nas possibilidades e ações para desconstrução do racismo enraizado na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. **Revista Letras**. 2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 7-14, 1991
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2012
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: UNESP, 2003.
- BARROS, J. da S. **Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como Língua Estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília. MEC- Ministério da Educação. 2008
- BRASIL. **Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 set. 2020.
- CAVALCANTI, M. C.; LOPES, L. P. da M. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- COUTO, L. P. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. 1. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016
- CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- CRISTOVÃO, V. L. L. "O gênero quarta capa no ensino de inglês". In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DAMBROS, L. P. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelo PNLDs de 2012 e 2015**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

CARVALHO, J. **Como pessoas brancas podem ajudar no combate ao racismo?** Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/como-pessoas-brancas-podem-ajudar-no-combate-ao-racismo>. Acesso em 03 jun. 2020.

ENEVAN, É. A. da S. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/LE**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

FERREIRA, A. J.; FERREIRA, S. A. Raça/etnia, gênero e suas Implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 3, nº 2, p. 114-129, ago./dez. 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

FERREIRA, A. J. (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

FERREIRA, A. J., Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contra narrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN, Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras**, São Paulo, v. 6, n. 14. São Paulo, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. J. Representação de Negros e Negras Num Livro Didático de Espanhol: Alguns Apontamentos. *In*: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 121-142.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. J. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017a.

FERREIRA, A. J. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017b.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GOMES, N. L.; JESUS, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n.47, p.19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 27 jan. 2016.

GUILHEM, D., DINIZ, D. **O que é ética em pesquisa**. Brasil: Brasiliense, 2017.

HALL. S, **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC-Rio; Apicuri: Rio de Janeiro, 2006.

HOLLAND, D., D. SKINNER, W. LACHIOTTE & C. Cain. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, vMA: Harvard University Press, 1998.

KUBOTA, R.; LIN, A. "Race, culture, and identities in second language education: introduction to research and practice". *In*: KUBOTA, R; Lin, A. **Race, culture and identities in second language education**: exploring critically engaged practice. Edited by London: Routledge. 2009, p. 1-23.

KUBOTA, R. "Race and language learning in multicultural Canada: towards critical antiracism." **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. n. ahead-of-print, p. 1-10, 2014.

JOVINO, I. da S. Negros e negras num livro didático de espanhol: notas sobre as representações. *In: Anais Do Copene Sul*, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/copene-sul/trabalhos/negros-e-negras-num-livro-didatico-de-espanhol-notas-sobre-as-representacoes?lang=pt-br>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de Língua Estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/22474/16915>. Acesso em: 13 mai. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.

MONTEIRO, R. B. Licenciaturas. *In: BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Gabriel. Racism in English Language Teaching? Autobiographical Narratives of Black English Language Teachers in Brazil. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 959- 984, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000400959&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 21 jun. 2020.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. *In: KAPLAN, R. B. (Ed.). The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford e New York: Oxford University Press, p.115-123, 2002.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, 44 (4), 412-446, 2011.

OLIVEIRA, G. L. B. **A Representação Da Identidade Negra No Livro Didático De Espanhol Do Ensino Fundamental II**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia Salvador, 2017.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, no 38, p. 123-137, 2009.

PARAQUETT, M. A Língua Espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Revista Abeache**, São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, 2012, p. 225-239.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics and Language Education. **Encyclopedia of Language and Education**, Springer US, 2006, p. 169–81.

PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Rev. bras. linguíst. apl.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016.

QUIJANO, A. ¡Que tal raza! (Tema central). *In*: QUIJANO, A. **Ecuador Debate**. Etnicidades e identificaciones, Quito: CAAP, no. 48, diciembre 1999): pp. 141-152.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editoria, 2006.

SILVA, D. dos S. **Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como Língua Estrangeira (ELE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, A. C. Branqueamento e Branquitude: Conceitos básicos na formação para a alteridade. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p.87-101.

SCHNEWLY. B. DOLZ J., NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de eiras, 2004.

TELLES, J. A "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. " **Rev. Linguagem & Ensino**, Assis – SP, Vol. 5, No. 2, 2002, p.91-116.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer. Tese (Doutorado) -

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/ Goiânia, 2018.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

WOGINSKI, G. R. **Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico**. 2018. (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina

ZARHARLICK, A.; GREEN, J. Ethnographic research. *In: FLOOD, J. et al. (Eds.). Handbook of research in teaching the English Language Arts*. New York: Macmillan, 1991.

ANEXO A: SECUENCIA DIDÁCTICA CON LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**DISCIPLINA:** Língua Espanhola**NOME DA PROFESSORA:** Letícia Camargo**CURSO:** TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**SÉRIE/MÓDULO:** 3ª SÉRIE

OBJETIVO: Esta sequência didática tem uma perspectiva de Letramento Racial Crítico utilizando o gênero textual narrativas autobiográficas que estão embasadas no conceito de Letramento Racial Crítico desenvolvido por Ferreira (2015). E tem como objetivo observar como as/os alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial, através da primeira produção de uma narrativa autobiográfica de como conheceram o racismo. Posteriormente compreender a percepção das/dos alunas/os acerca da questão racial com o Letramento Racial Crítico através da análise das narrativas autobiográficas que será realizada como atividade final da sequência didática.

CONTEÚDOS TRABALHADOS:

- Gênero textual: Narrativas autobiográficas, biografias e autobiografias;
- Interpretação de texto;
- Conhecimentos linguísticos; Reflexão sobre o tempo passado

HABILIDADES (BNCC)

- Eixos com práticas de linguagem. Eixo oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos e interculturalidade.

TEMPO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- 6 aulas (2 h/a semanais)

Presentación de la situación – Clase 1

PUNTO DE ACCIÓN - PARA ENTRENAR LA ORALIDAD

¿Sabes que es una biografía?

¿Y que es una autobiografía?

¿Te gusta conocer las historias de vidas de otras personas?

¿Y qué historias tienes para contar?

Actividad 1 - Vamos a completar el cuadro con características de una biografía y una autobiografía.

Biografía	Autobiografía

Módulo 1

PARA LEER! A LA LECTURA!

Texto 1

Actividad 2 - Lee la historia de Rodrigo de cómo él conoció el racismo por primera vez. Marca las palabras que no conozcas y busca en el diccionario el significado.

El caso de Rodrigo

38 años, licenciado en Comunicación. Rodrigo nunca se ha sentido como víctima, pero reconoce haber vivido algunos ejemplos de discriminación que, si bien podrían parecerle insignificantes, denotan una sociedad atrapada en los prejuicios.

“La primera vez que tuve contacto con el racismo fue en casa de mi abuela paterna, quien siempre que llegaba una persona de piel blanca decía que tenía un bonito color. Mi madre es morena, mi abuela paterna menos, pero no tan blanquita como sus hermanas o su madre. Recuerdo que alguna vez fue una novia de uno de mis tíos, muy blanca, y mi abuela le dijo a mi mamá: ‘Mira qué bonito color de piel, no como el tuyo o el mío’. Por otro lado, mi abuela nunca trató mal a mi madre y yo, que soy de piel morena, siempre fui el consentido”.

Rodrigo también recuerda un episodio de su infancia en el que fue atacado verbalmente por una niña de su colonia. Rodrigo tendría cerca de ocho años. Era una época de posadas y los niños de la cuadra salieron a pedir posada: “En una de esas, uno de los niños de la cuadra, que a muchos nos caía mal, tuvo un accidente con una vela. Nada grave, sólo le cayó un poco de cera en la frente. Pero yo me reí. Su prima, güerita, por cierto, se enojó y me dijo ¿de qué te ríes, pinche negro? Yo ni me sentí aludido (ríe). No era negro y no entendía por qué quería insultarme con eso, a diferencia de otro amigo de la cuadra llamado José, quién sí era mulato y muy payaso. A ese sí, cuando alguien se enojaba le decía ‘soruyo’ y cosas por el estilo”.

Salvo por esos episodios, Rodrigo no siente que su color de piel haya sido un tema en su vida, pero sí su forma de hablar que para muchos es catalogada como fresa: “Desde que estaba en primaria me han dicho ‘fresita’, y hubo una empresa en la que un sujeto me estaba molestando todo el tiempo con eso de manera burlona, y aunque me molestaba no me sentía atacado o como víctima. Curiosamente, donde sí sentí eso fue cuando entré a la UNAM, en donde una mujer y varios compañeros me trataron de forma despectiva”.

Por : Fausto Ponce
08 de agosto de 2018

Disponível em <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Dos-historias-de-discriminacion-20180808-0123.html>

Actividad 3 – Contesta las preguntas sobre el texto 1.

- ¿Sabes que significa prejuicios raciales?
- ¿Crees que vivimos en una sociedad atrapada en los prejuicios? ¿Por qué?

Actividad 4 – Sigues la reflexión sobre el texto.

- ¿Cuáles son los ejemplos de discriminación relatados por Rodrigo?
- ¿Sabes qué significa molestar em/en español?
- Busca el significado de “pinche negro” y “soruyo”.

PARA PENSAR Y ESCRIBIR

Actividad 5: Tras la lectura y reflexión de la experiencia de Rodrigo con el racismo, mira el Mapa Mental y completa los brazos disponibles con otras razones que producen el racismo, además, puedes añadirle a la expresión clave otros brazos secundarios. Comparte tus ideas con un compañero o una compañera

https://coggle.it/diagram/YCFz49pUTuOY5x_o/t/el-racismo-produce



PARA REFLEXIONAR Y ESCRIBIR

Actividad 6: Y tú ¿Cuándo se dio/te has dado cuenta de que existe el racismo? Escribe una narrativa autobiográfica en que cuentes tu experiencia. El texto puede ser en portugués.

Atención: Ten en cuenta la distinción entre narrativa biográfica (biografía) y narrativa autobiográfica (autobiografía).

Módulo 2 - Clase 2

PARA LEER - ¡A LA LECTURA!

Para empezar...

¿Te gustaría compartir la narrativa autobiográfica?

Actividad 7: Lee la biografía de una mujer muy importante de la historia peruana

TEXTO 2 – biografía

¿Conoces a Victoria Santa Cruz?



Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra nació en Lima, Perú en 27 de octubre de 1922 .
Y murió en 30 de agosto de 2014.

Además de poeta, se destacó como académica, compositora, coreógrafa y actriz, fue una exponente del arte afroperuano.

Victoria fue también responsable por crear una de las primeras agrupaciones teatrales íntegramente por negros del país.

07/02/2021

PARA VER Y ESCUCHAR – DIMENSIÓN INTERCULTURAL

Actividad 8 – Ahora vamos a ver el vídeo del poema “Me gritaron Negra” de Victoria Cruz.

Vídeo del poema

<https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdq>

PARA LEER y PRÁCTICAR LA ORALIDAD e Interculturalidade

Actividad 9 – Lee el poema y señala las palabras que no conozcas. Después busca en el diccionario.

Texto 3 - Poema “Me gritaron Negra” de Victoria Santa Cruz

Me Gritaron Negra

Tenía siete años apenas,
 apenas siete años,
 ¡Que siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle
 me gritaron ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡Sí!
 “¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. ¡Negra!

Y me sentí negra, ¡Negra!
 Como ellos decían ¡Negra!
 Y retrocedí ¡Negra!
 Como ellos querían ¡Negra!
 Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
 y miré apenada mi carne tostada
 Y retrocedí ¡Negra!
 Y retrocedí...

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
 y siempre amargada
 Seguía llevando a mi espalda

mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! ...

Me alacé el cabello,

me polveé la cara,

y entre mis cabellos siempre resonaba

la misma palabra

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

Hasta que un día que retrocedía,

retrocedía y que iba a caer

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!

Sí ¡Negra!

Soy ¡Negra!

Negra ¡Negra!

Negra soy

¡Negra! Sí

¡Negra! Soy

¡Negra! Negra

¡Negra! Negra soy

De hoy en adelante no quiero

laciár mi cabello

No quiero

Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar – según ellos –
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color

¡Y de qué color! NEGRO

¡Y qué lindo suena! NEGRO

¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin

Al fin comprendí AL FIN

Ya no retrocedo AL FIN

Y avanzo segura AL FIN

Avanzo y espero AL FIN

Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuese mi color

Y ya comprendí AL FIN

Ya tengo la llave

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

¡Negra soy

PARA REFLEXIONAR Y ESCRIBIR

Actividad 10 – Lee y contesta las preguntas sobre el poema que has leído.

1. ¿Qué opinas del título del poema?
2. Hay más voces en el poema cuándo ella dice *“De pronto unas voces en la calle me gritaron ¡Negra!”* ¿De quién son estas voces?
3. *“¿Soy acaso negra?” – me dije / ¿Qué cosa es ser negra?”* ¿Por qué imaginas que el yo-lírico, en este momento, tiene dificultades para reconocerse como negra?
4. *Lee este fragmento y contesta las preguntas.*

“Y me sentí negra, / Como ellos decían / Y retrocedí/ Como ellos querían.”

- a) ¿A quiénes se refiere el yo-lírico cuándo dice “ellos” ?, esto es, ¿quiénes serían “ellos”?
 - b) ¿Qué significa sentirse negra de la manera como ellos querían?
5. Hay la repetición del verbo retroceder en el poema: ***“Y retrocedí ¡Negra! / Y retrocedí... “Hasta que un día que retrocedía, / retrocedía y que iba a caer.”*** ¿por qué imaginas que hay la repetición del verbo “retroceder”?
 6. Identifica en el poema el momento en que el yo-lírico afirma su identidad racial con orgullo. ¿Qué sucede a partir de la transformación?
 7. *“Y voy a reírme de aquellos, / que por evitar – según ellos –/ que por evitarnos algún sinsabor/ Lllaman a los negros gente de color.”*
 - a) ¿A quién se refiere el pronombre subrayado “me”?
 - b) ¿A quiénes se refiere el pronombre subrayado “nos”?
 - c) ¿Por qué imaginas que el yo-lírico va a reírse de aquellos que usan la expresión “gente de color”?
 8. ¿Por qué el yo lírico dice que todo pesaba?
 9. Si puede observar que el yo- lírico presenta cambio **en** respecto a su identidad entre los sentimientos de tristeza y orgullo. Escribe las palabras que representan el orgullo por reconocer su identidad.

PARA VER Y ESCUCHAR - DIMENSIÓN INTERCULTURAL

Actividad 11 - Vamos a ver un relato personal de Victoria **Santa** Cruz en Youtube. Ella cuenta la motivación en escribir este poema.

<https://www.youtube.com/watch?v=754QnDUWamk&t=14s>

Extracto de la serie de documentales Retratos de TV Perú. Título del programa: Victoria Santa Cruz, negro es mi color <http://retratosdocumental.blogspot.com>

Módulo 3 - Clase 3

CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS

Actividad 12 – Lee esta parte retirada del inicio del poema y marca las alternativas correctas sobre las acciones que sucedió en la vida de Victoria Cruz.

Me Gritaron Negra

Tenía siete años apenas,

apenas siete años,

¡Que siete años!

¡No **llegaba** a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle

me gritaron ¡Negra!

- Se pasan habituales en el pasado en la vida de la peruana.
- Hace parte aún del presente de la vida de la peruana.
- Se pasarán en un futuro que está lejos.
- Se pasan en el pasado puntual y acabado en la vida de la peruana.

DE LOS PASADOS

¿Te acuerdas de la biografía de **Victoria Santa Cruz**?



Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra **fue** compositora, coreógrafa, diseñadora e investigadora de las culturas de raíz africana, exponente del arte afroperuano. **Nació** el 27 de octubre de 1922 en La Victoria, provincia de Lima y **murió** el 30 de agosto de 2014, en Lima.

Su poema emblemático, *Me gritaron negra*, está ligado a algo que le **sucedio** a los cinco años, en La Victoria, el barrio donde se **creó**, en el cual era la única negra entre chicas mestizas. A éste se muda una familia blanca. “Cuando salgo a jugar la gringuita me

mira y dice ‘si esa negrita juega, yo me voy’. ‘Bueno, digo yo, esta acaba de llegar y ya está poniendo reglas.’ ¿Cuál sería mi sorpresa? Cuando mis amigas me dicen ‘Vete, Victoria’. Una puñalada es una caricia **comparada** con aquello que me **pasó**. Yo no **sabía** que **era** negra. Cuando digo no sabía que era negra no estoy hablando del color, sino de lo que **eso implicaba**.”

Disponible en: <https://www.laizquierdadiario.mx/Victoria-Santa-Cruz-la-voz-de-la-mujer-negra-peruana>

Actividad 13 – Sobre la biografía

- a) ¿Quién fue Victoria **Santa Cruz**?
- b) ¿Cuándo naciste **Victoria**?
- c) ¿Qué hecho le marcó a los cinco años?
- d) ¿Cuándo murió?

Ojo: Has visto que el poema y las actividades con la biografía son hechos relacionados al pasado puntual y acabado.



EL PRETÉRITO INDEFINIDO O PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE

Se usa para referirse a un **hecho puntual en el pasado**, que es anterior al momento del habla. A menudo va acompañado de marcadores temporales definidos como:

El mes pasado / ayer/ el día 10 de marzo/ el año pasado/ la semana pasada / anteayer.

Actividad 14 – Lee esta parte del poema y señala la información correcta sobre las palabras destacadas y subrayadas.

Y me sentí negra, ¡Negra!

Como ellos decían ¡Negra!

Y retrocedí ¡Negra!

Como ellos querían ¡Negra!

Y odié mis cabellos y mis labios gruesos

y miré apenas mi carne tostada

Y retrocedí ¡Negra!

- () Los verbos expresan un acontecimiento pasado de Victoria, sin hacer referencia al momento que empieza o termina.
- () Los verbos expresan un hecho pasado de **Victoria** puntual y acabado.
- () Los verbos expresan relación con el tiempo actual.

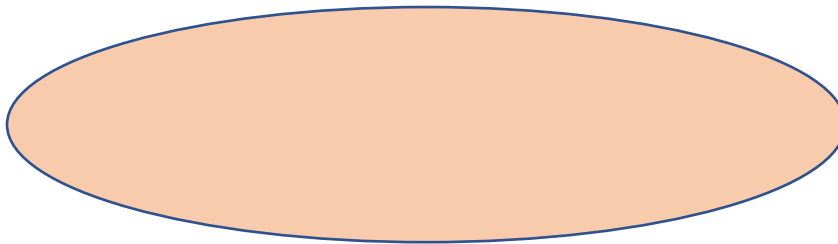
Actividad 15 - Ahora habla un poco de ti. Contesta con los verbos en pretérito indefinido.

- a) ¿Dónde nació/**naciste**?
- b) ¿Dónde estudió/**estudiaste** cuando era niño?
- c) ¿Cuándo empezó/**empezaste** a estudiar?
- d) ¿Qué hiciste ayer? (O que você fez ontem?)
- e) ¿Qué no hiciste este año?



EL PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO

¿Y qué hacía/**hacías** cuando eras niño(a)?



Lee esta estrofa del poema:

¡Y cómo **pesaba!** ...
 Me alacé el cabello,
 me polvéé la cara,
 y entre mis cabellos siempre **resonaba**
 la misma palabra
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

¿Cómo escribió/*escribiste* tu narrativa?

¿Has puesto el título en tu narrativa?

¿Has usado párrafos?

¿Has expuesto de forma clara el contenido étnico-racial?

ANEXO B: TERMOS PARA OS PAIS

Sr(a) _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, está sendo convidado(a) a assinar este termo autorizando que a (o) aluna (o), participe da pesquisa “ Letramento Racial Crítico em ação na Língua Espanhola ”, tendo como pesquisadora responsável a mestrandia Letícia Camargo Almeida, discente do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Queremos saber como os(as) alunos(as) atuam na compreensão e a percepção questão racial através das narrativas autobiográficas e posteriormente observar como as alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial através da Sequência Didática com Letramento Racial Crítico que é utilizado na aula de Língua Espanhola para abordar essa questão.

Os(as) alunos(as) que irão participar dessa pesquisa têm entre (15 e 17 anos) de idade.

O(a) aluno(a) não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele(a) e não terá nenhum problema se ele(a) desistir.

A pesquisa será realizada na aula pela plataforma *TEAMS*, no período da aula de espanhol, onde o(a) aluno(a), realizará as atividades propostas da sequência didática elaborada pela professora. As atividades estarão disponibilizadas na Plataforma *TEAMS* na aba de trabalho para a pesquisadora realizar a análise das narrativas. Ressaltamos que não será divulgada a imagem dos adolescentes, apenas de suas atividades, mantendo assim, sigilo absoluto da identificação das mesmas.

Os dados gerados nessa pesquisa serão coletados, mas sem expor dados de identificação dos(as) participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os(as) alunos(as) serão informados(as) dos resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode entrar em contato pelo telefone (15) 997449857.

O(a) aluno(a) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo que o(a) aluno(a), sob a minha responsabilidade, participe da pesquisa.

Itararé/SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura dos pais ou responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO C: TERMO PARA AS ALUNAS E ALUNOS

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa “Letramento Racial Crítico em ação na Língua Espanhola”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como as(os) alunas(os) atuam na compreensão e percepção na questão racial através das narrativas autobiográficas e posteriormente observar como as alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial através da Sequência Didática com Letramento Racial Crítico que é utilizado em sala de aula para abordar essa questão. Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 15 a 17 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na escola (nome), onde os adolescentes realizarão as atividades propostas da sequência didática elaborada pela professora. As atividades estarão disponibilizadas na Plataforma *TEAMS* na aba de trabalho para a pesquisadora realizar a análise das narrativas

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (15-99744 9857) da pesquisadora Letícia Camargo. Há coisas boas que podem acontecer como: (re) conhecer seu pertencimento racial, aprender sobre o respeito à diversidade racial, respeito e aceitação do outro e ainda, participar de atividades que auxiliarão na construção de sua identidade de maneira crítica e reflexiva.

Ninguém terá acesso aos seus dados pessoais. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as(os) adolescentes que participaram da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Letícia Camargo, pessoalmente ou pelo telefone citado anteriormente nesse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa Letramento Racial Crítico em ação na Língua Espanhola, com adolescentes do ensino médio e técnico, que tem o/s objetivo(s) compreender como as(os) alunas(os) atuam na compreensão e percepção na questão racial através das narrativas autobiográficas e posteriormente observar como as alunas/os atuam na reflexão acerca da questão racial através da Sequência Didática com Letramento Racial Crítico que é utilizado em sala de aula para abordar essa questão. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Itararé /SP, _____ de de _____ .

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO D: PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.742.235

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1746608.pdf	11/05/2021 16:51:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	11/05/2021 16:50:13	Leticia Camargo Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/05/2021 16:50:02	Leticia Camargo Almeida	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	11/05/2021 16:49:50	Leticia Camargo Almeida	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	11/05/2021 16:49:32	Leticia Camargo Almeida	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Maio de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br