



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GILSON RODRIGO WOGINSKI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEM-ESPANHOL:
CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS VIA
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

Londrina
2018

GILSON RODRIGO WOGINSKI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEM-ESPANHOL:
CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS VIA
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

Trabalho apresentado ao Curso de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre. Área de concentração Educação em Línguas Estrangeiras/Adicionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Woginski, Gilson Rodrigo.

Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol : contribuições para reflexões Étnico-Raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico / Gilson Rodrigo Woginski. - Londrina, 2018.
100 f. : il.

Orientador: Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2018.
Inclui bibliografia.

1. LEM-Espanhol - Tese. 2. Práticas Pedagógicas - Tese. 3. Letramento Racial Crítico - Tese. 4. Gêneros Textuais - Tese. I. Reis, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

GILSON RODRIGO WOGINSKI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEM-ESPANHOL:
CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS VIA
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

Trabalho apresentado ao Curso de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre. Área de concentração Educação em Línguas Estrangeiras/Adicionais.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Jacicarla Souza da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 03 de maio de 2018.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 03 dias do mês de maio do ano de 2018, na sala 101, do Centro de Letras e Ciências Humanas, desta Universidade, às 16 horas, reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, composta por Dra. Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis, Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, na condição de membro remoto. A reunião teve por objetivo julgar o trabalho do estudante GILSON RODRIGO WOGINSKI, sob o título "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEM-ESPANHOL: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS VIA GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO". Os trabalhos foram abertos pela professora Dra. Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis. A seguir, foi dada a palavra ao estudante para apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu o Mestrando, com tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, sendo que a professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (membro remoto) enviou simultaneamente o formulário de avaliação o qual foi impresso e anexado à presente ata. A Banca Examinadora concluiu pela Aprovação do trabalho. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos demais membros da Banca Examinadora.

O estudante deverá reformular seu trabalho no prazo de _____ dias: () SIM () NÃO

Se houver alteração no título do trabalho, informar o novo título abaixo:

OBS.: Este documento não deve conter rasuras ou corretivo e deve ser preenchido de forma legível

Londrina, 03 de Maio de 2018.

PRESIDENTE

Dra. MARTA APARECIDA OLIVEIRA BALBINO DOS REIS

UEL

Marta A. Oliveira B. Reis

TITULARES

p/ Dra. APARECIDA DE JESUS FERREIRA

UEPG

Aparecida de Jesus Ferreira

Dra. VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO

UEL

Vera Lúcia Lopes Cristovão

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente à minha mãe Sirley que sempre investiu na nossa Educação e quem me motivou a estudar línguas (Espanhol, Inglês e Polonês) e a valorizar a escola pública, matriculando-me inicialmente no Curso de Espanhol do CELEM em 1996 e presenteando-me com meus primeiros materiais didáticos: dicionário bilíngue e o livro *Vamos a hablar* com o qual *me enamoré del Español*;

Ao Marcos (que também pesquisa e neste ano concluirá sua Graduação tornando-se Engenheiro) pelo companheirismo, amor, auxílio, incentivo e muita paciência: *te quiero*;

À minha Orientadora Prof^a Dra. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, que me “adotou” como seu filho e compartilhou seu tempo, dedicação, atenção, conhecimento, vivência, amizade, simplicidade e carinho, sentimentos essenciais junto aos aspectos teóricos para a consecução de uma Pesquisa: *muchísimas gracias por todo y qué Dios te bendiga a tí*;

Às professoras da Banca do Exame de Qualificação do MEPEM/UEL pelas valorosas contribuições e sugestões de aprimoramento da Pesquisa: Prof^a Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL), Prof^a Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Prof^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) e Prof^a Dra. Jacicarla Souza da Silva (UEL): *mil gracias*;

Às professoras da Banca do II Trabalhos em Desenvolvimento (TREM) do MEPEM/UEL: Prof^a Dra. Denise Grassano Ortenzi, Prof^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli e Prof^a Mnda. Silene Salvador Guidugli: *muchas gracias*;

Às professoras da UEL que ministraram suas Disciplinas no MEPEM/UEL e compartilharam seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras: Prof^a Dra. Denise Grassano Ortenzi, Prof^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, Prof^a Dra. Simone Reis, Prof^a Dra. Claudia Cristina Ferreira, Prof^a Dra. Amanda Pérez Montañez e Prof^a Dra. Michele Salles El Kadri: *mis más cumplidas gracias a todas por las clases compartiendo vuestros conocimientos*;

Às contribuições da Prof^a Dra. Maria Madselva Ferreira Feiges (UFPR) no que se refere às referências sobre Práticas Pedagógicas: *muchísimas gracias*;

Às contribuições (leituras críticas) da Prof^a Dra. Ligia Paula Couto (UEPG) e Prof^a Ms. Juliana Regina Pretto (IFPR) sobre as Práticas Pedagógicas: *agradezco por vuestra opinión*;

Às contribuições (leituras, traduções e gravações) da Prof^a Dra. Karim Siebneicher Brito (UNESPAR) e Prof^a Esp. Denise Mórmul (CEPR) de textos em Língua Inglesa: *thanks*;

À Coordenação do MEPEM/UEL e à Secretaria de Pós-Graduação da UEL: *gracias*;

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) pela autorização do afastamento para os estudos de Mestrado: *agradezco por el cumplimiento de la legislación*;

A todos(as) os(as) colegas do MEPEM/UEL, especialmente aqueles(as) que de maneira mais acentuada dividiram comigo tempo de estudos, troca de materiais, experiências e amizade: Bruna Dainezi, Dayane Silva, Rafael Fuck e Thalita Molin: *gracias y hasta la vista*;

Aos(Às) meus(minhas) alunos(as) e ex-alunos(as) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e do CELEM pela aceitabilidade e pelas contribuições nas discussões e reflexões sobre identidade racial a partir das Práticas Pedagógicas sobre a temática das Relações Étnico-Raciais: *¿os acordáis? somos diferentes en las semejanzas y semejantes en las diferencias*;

Às etnias indígenas e comunidades negras: *hay que luchar y resistir siempre*.

“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), sendo assim, “a Língua Estrangeira também tem a responsabilidade social de considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos” (FERREIRA, 2017, p. 69).

WOGINSKI, Gilson Rodrigo. **Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico**. 2018. 100 f. (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

O objetivo deste estudo é 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. Cabe ressaltar que, segundo o Artigo 26-A da LDB nº9394/96, “torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, bem como conforme a Lei Federal nº11.645/2008, este conteúdo resgatará “as suas contribuições nas áreas social, econômica e política”. Dessa forma, este estudo propõe apresentar Práticas Pedagógicas, via exploração de gêneros textuais (BRONCKART, 2006 e 2008; MARCUSCHI, 2003; CRISTOVÃO, 2007; TONELLI e CORDEIRO, 2014) esses como instrumentos para o ensino de línguas e para a reflexão sobre questões étnicas e raciais, a partir do arcabouço do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). A (re)construção pretendida das Práticas Pedagógicas para a elaboração de um “Caderno Pedagógico”, isto é, para a elaboração de um produto educacional está em conformidade com as Normas do MEPEM/UDEL, bem como de acordo com o Artigo 3º, § 1º da Resolução nº01, a qual dispõe que “os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários” (BRASIL, 2004, p. 11). Ainda, a (re)construção dessas Práticas Pedagógicas definidas como a “expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas [sobretudo como prática social]” (FRANCO, 2016, p. 547), estão pautadas no Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2006, 2014, 2015 e 2017) no sentido de “mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo” (FERREIRA, 2015, p. 36). Neste sentido, “ao se falar em educação, não se pode ter em vista apenas a escolarização, mas também o preparo para a tolerância e a diversidade, fundamental para uma sociedade com pluralidade étnica” (SILVA, 1999, p. 141 *apud* SILVA, 2007, p. 43).

Palavras-chave: Caderno Pedagógico; Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-Raciais; Língua Espanhola.

WOGINSKI, Gilson Rodrigo. **Pedagogical Practices in Spanish: ethnic-racial reflections through textual genres based on the Critic Racial Literacy conception**. 2018. 100 p. (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The purpose of this study is to provide the Spanish Language teachers (those who teach it as a curriculum subject) (in)formation of the Ethnic-Racial Relationships (BRASIL, 2003, 2004 and 2008; GOMES and JESUS, 2013). This will enable teachers to be updated and prepare them to experience the teaching of race and ethnicity. It should be noted that, according to the article 26-A from LDB nº9394/96, “the study of Afro-Brazilian history and culture becomes mandatory”, as well as the Federal Law 11.645/2008, this matter will recover “its contributions on the social, economic and politic areas”. Therefore, through textual genre investigation (BRONCKART, 2006 and 2008; MARCUSCHI, 2003; CRISTOVÃO, 2007; TONELLI and CORDEIRO, 2014), this study proposes to present instruments for language teaching that promotes reflections on ethnic and racial issues. This relies on the Socio-discursive Interactionism framework (BRONCKART, 2003; DOLZ and SCHNEUWLY, 2004). The intended (re)construction of Pedagogical Practices in order to create a “Pedagogic Notebook”, which is an educational product, is in accordance with MEPEM/UEL requirements as well as with Article 3, § 1º from Resolution 01, which sets forth the following: “the teaching systems and the maintenance entities will encourage and create material and financial conditions, as well as provide schools, teachers and students with bibliographic material and other educational materials” (BRASIL, 2004, p. 11). In addition, the (re)construction of these Pedagogical Practices defined as the “expression of determining historic moment/space which is permeated by the production, cultural, social and ideological relations [mainly as a social practice]” (FRANCO, 2016, p. 547) are grounded in the Racial Critical Literacy (FERREIRA, 2006, 2014, 2015 and 2017) in order to “mobilize all identities, that is, the white racial identity and the black racial identity to reflect upon race, racism” (FERREIRA, 2015, p. 36). Taking this into account, “when talking about education, schooling is not the only thing that can be taken into account, but also it is necessary to prepare students for tolerance and diversity, which is fundamental in a society with ethical plurality” (SILVA, 1999, p. 141 *apud* SILVA, 2007, p. 43).

Keywords: Pedagogical Notebook; Pedagogical Practices; Ethnic-Racial Relations, Spanish Language.

WOGINSKI, Gilson Rodrigo. **Prácticas Pedagógicas en LEM-Español: contribuciones para reflexiones étnico-raciales a través de géneros textuales y Letramento Racial Crítico**. 2018. 100 p. (Máster en Letras Extranjeras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es fornecer (in)formación a los(as) profesores(as) de la asignatura curricular de Lengua Española sobre las cuestiones que se refieren a las Relaciones Étnico-Raciales (BRASIL, 2003, 2004 y 2008; GOMES y JESUS, 2013), posibilitándoles la actualización, y principalmente, la preparación con experiencias de enseñanza de raza y etnia. Cabe señalar que, según el Artículo 26-A de la LDB nº9394/96, “se torna obligatorio el estudio de la historia y cultura afro-brasileña e indígena”, bien como de acuerdo con la Ley Federal nº11.645/2008, este contenido rescatará “sus contribuciones en las áreas social, económica y política”. De esa manera, este estudio propone presentar Prácticas Pedagógicas por medio de la explotación de géneros textuales (BRONCKART, 2006 y 2008; MARCUSCHI, 2003; CRISTOVÃO, 2007; TONELLI y CORDEIRO, 2014), esos como instrumentos para la enseñanza de lenguas y para la reflexión sobre cuestiones étnicas y raciales, a partir de los fundamentos del Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; DOLZ y SCHNEUWLY, 2004). La (re)construcción que se quiere de las Prácticas Pedagógicas para la elaboración de un “Cuaderno Pedagógico”, o sea, para la elaboración de un producto educacional está de acuerdo con las Normas del MEPEM/UJEL, bien como de acuerdo con el Artículo 3º, § 1º de la Resolución nº01, la cual dispone que “los sistemas de enseñanza y las entidades mantenedoras incentivarán y crearán condiciones materiales y financieras, así como proveerán las escuelas, profesores y alumnos, de material bibliográfico y de otros materiales didácticos necesarios” (BRASIL, 2004, p. 11). Aún, la (re)construcción de esas Prácticas Pedagógicas definidas como a “expresión de un dado momento/espacio histórico, permeada por las relaciones de producción, relaciones culturales, sociales e ideológicas [sobretudo como práctica social]” (FRANCO, 2016, p. 547), están pautadas en el Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2006, 2014, 2015 y 2017) en el sentido de “movilizar todas las identidades, o sea, la identidad racial blanca y la identidad racial negra para reflexionar sobre raza, racismo” (FERREIRA, 2015, p. 36). En este sentido, “al hablarse en educación, no se puede tener en cuenta solo la escolarización, sino también el preparo para la tolerancia y la diversidad, fundamental para una sociedad con pluralidad étnica” (SILVA, 1999, p. 141 *apud* SILVA, 2007, p. 43).

Palabras-clave: Cuaderno Pedagógico; Prácticas Pedagógicas; Relaciones Étnico-Raciales; Lengua Española.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Perguntas de Pesquisa	18
Quadro 2	- Critérios de seleção de gêneros textuais: construção de Práticas	19
Quadro 3	- Critérios de seleção de gêneros textuais: reconstrução de Práticas	19
Quadro 4	- Pressupostos do Letramento Racial Crítico	28
Quadro 5	- Capacidades de Ação	31
Quadro 6	- Capacidades Discursivas	31
Quadro 7	- Capacidades Linguístico-discursivas	32
Quadro 8	- Descritores: Prática Pedagógica Modelo	41
Quadro 9	- Descritores: Prática Pedagógica 1	42
Quadro 10	- Descritores: Prática Pedagógica 2	43
Quadro 11	- Descritores: Prática Pedagógica 3	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEEPR	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDI	Departamento da Diversidade
EaD	Ensino à Distância
EMD	Equipe Multidisciplinar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LEM-Espanhol	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol
LRC	Letramento Racial Crítico
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE-PR	Plano Estadual de Educação do Paraná
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TRC	Teoria Racial Crítica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	18
METODOLOGIA: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	18
1.1. NATUREZA DA PESQUISA: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS E ÉTICAS.....	22
CAPÍTULO 2	23
REVISÃO DE LITERATURA: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E TEÓRICAS	23
2.1. TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELACIONANDO-AS E MAPEANDO-AS.....	23
2.2. LETRAMENTO: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO	26
2.3. LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS E LETRAMENTO RACIAL	27
2.4. GÊNEROS TEXTUAIS: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E TEXTUAIS.....	29
2.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DOCÊNCIA.....	33
2.6. PRÁTICAS: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E PEDAGÓGICAS.....	36
CAPÍTULO 3	41
CADERNO PEDAGÓGICO: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTRUTURAIS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXO	56
PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO	

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra a produção final de um produto educacional – Caderno Pedagógico – para o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (doravante MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (doravante UEL), do município de Londrina, Estado do Paraná. Esta produção é destinada aos(as) professores(as) da disciplina curricular de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol (doravante LEM-Espanhol) para a promoção de discussões crítico-reflexivas, especialmente com os(as) alunos(as) matriculados(as) no Ensino Médio¹ da rede pública e privada da Educação Básica e, ainda, podendo ser utilizada com os(as) alunos(as) matriculados(as) no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas² (doravante CELEM).

Dessa forma, explora a noção de gêneros textuais (BRONCKART, 2003, 2006 e 2008; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007; TONELLI e CORDEIRO, 2014), a (re)construção de documentos norteadores como a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente para a realização das Práticas Pedagógicas (WOGINSKI, 2009, 2010 e 2013), 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 (BRASIL, 2003, 2004 e 2008; GOMES e JESUS, 2013;

¹ A oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, ou seja, prerrogativa de escolha dada à Comunidade Escolar, da Disciplina Curricular de LEM-Espanhol no Ensino Médio era assegurada pela Lei Federal nº11.161/2005, de 25 de agosto de 2005, contudo após a chamada “Reforma do Ensino Médio” via Medida Provisória nº746/2016, de 22 de setembro de 2016 e posteriormente transformada na Lei Federal nº13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, alterou-se a própria LDB nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em que foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo de forma contraditória, apenas uma LEM, isto é, já definida como de oferta obrigatória, portanto, sem prerrogativa de escolha à Comunidade Escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ainda, para elucidar a forma contraditória da referida “Reforma”, basta observar as proposições do Congresso Nacional responsável pela apresentação de 568 Emendas, das quais, mais de 50 Emendas somente sobre a oferta de Língua Estrangeira Moderna.

² O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) foi criado através da Resolução nº3546/86, de 15 de agosto de 1986, e desde então, os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná ofertam de forma extracurricular outras línguas estrangeiras. Atualmente o CELEM é regido pela Resolução nº3904/2008, de 24 de agosto de 2008, e pela Instrução nº024/2017, de 04 de dezembro de 2017, ambas da SUED/SEED-PR. Essa última o define como “um espaço pedagógico para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (PARANÁ, 2017, p. 02-03). Cabe destacar que segundo a referida Instrução, no seu item 1.2, “o CELEM deverá estar integrado às instâncias pedagógicas e administrativas da instituição de ensino onde funciona” (PARANÁ, 2017, p. 02).

SILVA, 2007), a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2006, 2014, 2015 e 2017; FERREIRA e FERREIRA, 2011 e 2013), bem como a Formação Inicial e Continuada dos Professores de LEM (ALMEIDA FILHO, 2006).

Há que se ressaltar algumas lacunas sobre a referida temática nas disciplinas curriculares, como o fato de ainda não ser abordada no Currículo Escolar, portanto, é preciso realizar “a reestruturação do currículo prescrito e vivido nas instituições educacionais; a aquisição de material didático; a formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 10), até mesmo no processo de ensino e aprendizagem de LEM-Espanhol, pois como estamos tratando das questões de cunho cultural e étnico-racial necessitamos também considerar que “o conceito de cultura relaciona-se ao das identidades sociais (raça/etnia, gênero, sexualidade e classe), o que amplia os temas para os currículos das LEs [Línguas Estrangeiras]” (COUTO, 2016, p. 83).

Sendo assim, pretendemos fornecer informação sobre as questões referentes às Relações Étnico-Raciais para a formação dos(as) professores(as) da disciplina curricular de Língua Espanhola, possibilitando-os(as), portanto, atualização e, sobretudo, o preparo com experiências do ensino de raça e etnia. É inegável que as questões que envolvem o Currículo Escolar devem possibilitar a visibilização dos “aspectos da língua, da cultura e da identidade das Etnias – alemães, espanhóis, franceses, italianos, japoneses, poloneses, ucranianos, entre outras – que historicamente também formaram a Sociedade paranaense e brasileira” (APEEPR, 2016, p. 8).

A motivação a que nos levou à pesquisa se dá dentro da afirmação de que “racismo, sexismo e elitismo modelam a estrutura de sala de aula, criando a realidade viva de quem está dentro, contra os que estão fora, e é predeterminado, frequentemente antes de que qualquer discussão em sala de aula se inicie” (hooks, 1994 *apud* FERREIRA, 2017b, 108). Outro aspecto que também nos motivou foi um primeiro contato com a temática das Relações Étnico-Raciais resultante das leituras de cunho teórico-metodológico e reflexões propostas pelo “Curso Educação Africanidades Brasil” promovido no ano de 2006 pelo Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), na modalidade de Formação Continuada, Ensino a Distância (doravante EaD), do qual participamos integrando um

Grupo de Estudos do Colégio Estadual Professor Francisco Zardo, município de Curitiba, Estado do Paraná. Contudo, naquele momento, não nos aprofundamos ou realizamos atividades diretamente com alunos(as).

No Estado do Paraná, “em cumprimento às Leis Federais nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, são desenvolvidas ações para inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada” (PARANÁ, 2015, p. 27), entre elas, a criação, em 2010, das Equipes Multidisciplinares³ (doravante EMD) para promoção de discussões nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

Com o passar dos anos, de 2013 a 2014, participamos integrando a Coordenação da EMD do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, também do município de Curitiba, promovida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), por meio da Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial e da Coordenação da Educação do Campo, Indígena e Cigana, ambas supervisionadas pelo Departamento da Diversidade (doravante DEDI), na modalidade de Formação Continuada, presencial e, em 2015, apenas como participantes. Nossa participação na EMD se deu pela busca de textos especializados, em especial artigos, palestrantes e integrantes do Movimento Negro para promoção de debates que também dessem sustentação às discussões do Currículo Escolar no sentido de repensar o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (doravante PPC) das disciplinas curriculares e a consecução de ações (Palestras, Sessão de Cinema, Semana da Integração Comunidade-Escola e Semana da Consciência Negra), que envolvessem a Comunidade Escolar do referido Colégio.

No ano de 2017, retomamos nossa participação nesta Formação Continuada, integrando novamente a Coordenação da EMD, desta vez do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (doravante CEEBJA) Paulo Freire, município de Curitiba. A diferença dos anos anteriores é que o DEDI/SEED-PR reorganizou a estrutura e o funcionamento da EMD, disponibilizando uma plataforma

³ As Equipes Multidisciplinares são constituídas nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná e atuam a partir do seguinte eixo, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Os documentos que norteiam a organização, estrutura e funcionamento dessas EMD são a Resolução nº3399/2010 da GS/SEED de 05/08/2010 e a Instrução nº010/2010 da SUED/SEED de 23/09/2010.

específica no site da SEED-PR em formato de EaD, principalmente na seleção de textos para as discussões, pois até então, essa seleção era atribuída à Coordenação da EMD de cada estabelecimento de ensino.

Como nosso estudo nasce no contexto da Educação Básica do Estado do Paraná, especialmente na sala de aula do Ensino Médio, não poderíamos deixar de analisar e trazer para este estudo as contribuições do Plano Estadual de Educação do Paraná (doravante PEE-PR), pois o referido PEE-PR foi concebido também via discussões e participações de nós professores(as). Nesse Plano, para o Ensino Médio é disposto que a meta é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano [portanto até 2025], a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (PARANÁ, 2015, p. 63).

No que se refere à temática proposta nesse nosso estudo, constatamos que as chamadas Estratégias que integram o referido PEE-PR abordam as questões étnico-raciais para tratar dos negros, quilombolas e indígenas e dispõem que o Estado do Paraná deverá

3.1. Assegurar e ampliar **oferta e matrícula** no Ensino Médio, incluindo as populações do campo, cigana e em situação de itinerância, **indígenas e quilombolas**, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, preferencialmente em suas comunidades. [...] 3.5 **Elaborar, organizar e disponibilizar materiais teórico-metodológicos** e equipamentos para os laboratórios de física, química e biologia, específicos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, inclusive para as populações do campo, cigana e em situação de itinerância, **indígenas e quilombolas**, dentre outros segmentos conforme suas especificidades. [...] 3.21 **Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por situações de discriminação, preconceito ou violência**, criando e fortalecendo a rede de proteção contra formas associadas de exclusão, nos termos do Plano Nacional de Educação (PARANÁ, 2015, p. 63-65) (grifos nossos).

Notamos que essas Estratégias abrangem o investimento na organização de materiais de caráter teórico-metodológico, como é o caso da proposição desse Caderno Pedagógico, a necessidade de ações para o combate à evasão escolar muitas vezes motivada pela discriminação no que se refere ao preconceito de cunho étnico-racial, culminando em alguns casos, com a violência tanto verbal quanto física.

Nossa Formação Inicial se deu de 2000 a 2003 e, infelizmente, na Graduação não havia espaço para discussão desta temática, salvo alguma menção timidamente em alguma aula de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira. Dessa

forma, é compreensível muitas vezes a insegurança e a falta de conhecimento dos(as) professores(as) para articular sua PPC com essa temática, mas isso não os exime de qualquer responsabilidade social e, outras vezes, a má vontade e falta de comprometimento com um Currículo e um ensino de (Língua)gem mais pluricultural e reflexivo. Quanto a este aspecto, vai de encontro ao já constatado, pois “as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as referidas iniciativas [PCN, OCEM e PNLD] precisam repercutir significativamente na formação inicial e continuada para poderem repercutir na atuação dos professores na sala de aula do ensino regular” (COSTA, 2012, p. 911), e, sendo assim, quais seriam as implicações ao se incorporar as práticas do Letramento Racial Crítico (doravante LRC), por exemplo, na Formação Inicial dos(as) professores(as) de línguas estrangeiras? Seguramente, respaldamo-nos nos estudos e na seguinte afirmação de que “os cursos de formação de professores propiciam uma educação desconectada da realidade dos professores, ou seja, está desconectada por ser uma formação com base no modelo artístico/imitativo, em vez de ser reflexiva” (FERREIRA, 2017a, p. 70).

No que se refere à organização desse estudo, primeiramente apresentamos no capítulo 1 a metodologia da pesquisa definindo-a e também a natureza e ética dessa pesquisa, bem como socializar o que nos levou a pesquisar e (re)construir as Práticas Pedagógicas. Em segundo lugar, no capítulo 2, abordamos por meio da revisão de literatura com base em diferentes fontes de pesquisas sobre a temática em questão: a) fundamentos do Letramento Crítico e do Letramento Racial Crítico; b) gêneros textuais como práticas sociais para instrumentalizar o ensino e discutir a referida temática; c) formação de professores(as); d) concepção de Prática Pedagógica que dá sustentação ao nosso produto educacional. Na sequência, no capítulo 3, explicitamos como está estruturado o Caderno Pedagógico e, por fim, tecemos algumas considerações sobre nossa proposição.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Neste capítulo abordamos as questões sobre os aspectos metodológicos e a natureza da pesquisa. Ainda, relacionamos nossas experiências e vivências na/com temática das Relações Étnico-Raciais como ponto de partida dessa pesquisa.

Ao propormos uma reconstrução de Práticas Pedagógicas, é porque já realizamos a construção dessas, inicialmente no ano de 2013 em razão das discussões da EMD. Portanto, essas primeiras Práticas Pedagógicas partem da nossa experiência e vivência de sala de aula, isto é, partem da construção e aplicação de algumas proposições.

Sendo assim, esta pesquisa objetiva apresentar como se deu a construção e a reconstrução de três Práticas Pedagógicas com base nas seguintes perguntas de pesquisa:

Quadro 1 – Perguntas de Pesquisa

PERGUNTA GERAL
Qual é o papel da inserção de Práticas Pedagógicas sobre as Relações Étnico-Raciais nas aulas de LEM-Espanhol do Ensino Médio?
PERGUNTAS ESPECÍFICAS
1) Qual é o papel dos gêneros textuais no ensino de LEM-Espanhol?
2) Qual é o papel do Letramento Racial Crítico no ensino de LEM-Espanhol?
3) Em que medida as Práticas Pedagógicas permitem um ensino pautado na desconstrução de preconceitos discriminatórios visando uma Educação antirracista?

Fonte: o autor.

Sobre as primeiras Práticas Pedagógicas construídas, ainda que de forma tímida e sem muito rigor formal de caráter teórico-metodológico sobre a referida temática, definimos três critérios para tal:

Quadro 2 – Critérios de seleção de gêneros textuais: construção de Práticas

CRITÉRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRIMEIRAS PRÁTICAS
<p>1º buscar pelo conteúdo temático⁴;</p> <p>2º selecionar diferentes gêneros textuais;</p> <p>3º verificar a aceitabilidade⁵ pelos(as) alunos(as) dos gêneros textuais selecionados.</p>

Fonte: o autor.

No que se refere à reconstrução dessas mesmas Práticas, primeiramente porque nos apropriamos de um novo repertório teórico-metodológico, neste caso o LRC, pois “a forma como as identidades sociais são representadas tem desdobramentos sociais tanto para negros como para não negros [e também para os indígenas e não indígenas]” (FERREIRA, 2017a, p. 102) e, segundo, para que os(as) alunos(as) “percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores” (PARANÁ, 2008, p. 64), também estabelecemos três critérios sendo:

Quadro 3 – Critérios de seleção de gêneros textuais: reconstrução de Práticas

CRITÉRIOS PARA A RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS
<p>1º verificar a informatividade⁶ e intencionalidade⁷ dos gêneros textuais;</p> <p>2º adequar ao público-alvo (alunos/as do Ensino Médio) e carga horária da Disciplina Curricular de LEM-Espanhol (02 horas/aula semanais);</p>

⁴ De acordo com Bakhtin (1952), os gêneros do discurso, termo utilizado pelo autor, são caracterizados por três elementos sendo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Sobre o conteúdo temático, esse se refere ao contexto de produção, ou seja, a maneira com a que o gênero trata o tema.

⁵ Entendemos aceitabilidade como sendo um fator de textualidade centrado nos sujeitos autor e leitor, neste caso, centrado nos(as) alunos(as), capaz de levá-los(as) a adquirir conhecimento, bem como nos pautamos na afirmação de que “a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 127-128).

⁶ Entendemos informatividade como sendo também um fator de textualidade centrado nos sujeitos autor e leitor, assim sendo, observamos também que “(...) não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. [...] Assim, um ato de fala não é uma informação, mas um efeito de sentido produzido que percebemos como um dos conteúdos do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 132-133).

⁷ Entendemos intencionalidade, assim como a aceitabilidade e a informatividade, como sendo outro fator de textualidade centrado também nos sujeitos autor e leitor, portanto, centrado nos(as) alunos(a), posto que a intencionalidade é um critério “centrado basicamente no produtor do texto”, bem como “considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização” (MARCUSCHI, 2008, p. 126).

3º adequar e aprimorar em formato acadêmico e didático-pedagógico, conforme a proposição do MEPLM/UEL em seu Artigo 11 do Regimento do Programa de Pós-Graduação, ou seja, a apresentação de um Produto Educacional.

Fonte: o autor.

Naquele primeiro momento, o que ouvíamos dos(as) alunos(as) eram perguntas como: 1) professor, por que você ensina essa “matéria” se você é branco? 2) por que ensinar essa “matéria” se você não é negro e nem indígena? 3) sabia que é só você e o professor de Filosofia quem trazem essas “matérias” para nós?

Face a isso, é preocupante que ainda tenhamos questionamentos (e/ou curiosidades e/ou ingenuidades) dessa natureza vindos de alunos(as) do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, uma vez que, em 2010, dos mais de 190 milhões de brasileiros, 50,7% dessa população se declarou negra e/ou parda conforme último levantamento do Censo divulgado pelo IBGE. Ainda, de acordo com Brasil (2013), no que se refere à região Sul, a porcentagem de pardos é 5,5% (a maior é no Nordeste com 38,4%), a de negros é 7,6% (a maior é no Sudeste com 43,8%) e a de indígenas é 9,2% (a maior é no Norte com 37,4%).

Esses questionamentos desencadearam nossas reflexões no sentido de repensar o cenário do contexto escolar, pois entendemos “a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular” (PARANÁ, 2008, p. 21), especialmente os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares⁸, sendo também desafiadores para a manutenção do nosso propósito: refletir sobre identidade racial a partir desse cenário.

Após algumas discussões, o que ouvíamos já eram questionamentos de cunho mais participativo e de busca por esclarecimentos como: 1) professor, o racismo só ocorre com os negros? 2) professor, viu o que aconteceu com aquele jogador de futebol? 3) professor, o que é identidade cultural? Essas participações dos(as) alunos(as) demonstram que “os estereótipos serão contestados e novas percepções

⁸ De acordo com as DCE, “as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdo decorrente do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais. [...] Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural [nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08] quanto aos problemas sociais contemporâneos” (PARANÁ, 2008, p. 26).

da cultura do outro se configurarão, uma vez que o diálogo entre o eu e o diferente ocorrerá em uma perspectiva mais crítica” (COUTO, 2016, p. 91).

Em relação à temática das Relações Étnico-Raciais na produção de materiais didáticos, as pesquisas asseguram que os(as) alunos(as) “acreditam que a realidade é distante da deles em relação às identidades sociais de raça/etnia, classe, etc. [e ainda] trazem suas vivências e experiências cotidianas que influenciam o modo de pensar e ver o mundo” (FERREIRA, S; FERREIRA, A, 2013, p. 132), bem como muitas vezes os(as) alunos(as) negros(as) e indígenas ainda não são e/ou não se sentem representados(as) nos materiais didáticos utilizados nas escolas.

No que se refere à produção de materiais didáticos, de acordo com 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 estão:

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).

Portanto, é aqui que esta pesquisa se insere, pois, existe uma urgência para tratar, principalmente, da figura do(a) negro(a) e do(a) indígena no contexto escolar, principalmente porque foram justamente essas vivências e experiências cotidianas que motivaram e influenciaram o repensar das nossas Práticas Pedagógicas, agora devidamente reconstruídas também pelo modo de pensar e ver o mundo a partir da perspectiva dos(as) alunos(as).

Sendo assim, é imperativo que se fomente a inclusão e o reconhecimento da população afrodescendente e de etnia indígena no Brasil, pois é sabido que dando visibilidade a esta realidade, “se reduz consideravelmente o nível de intolerância, de discriminação e, claro, de racismo, ou seja explorando a diversidade de gênero textual para discutir a relação étnico-racial também nas aulas de Espanhol” (WOGINSKI, 2014, p. 33).

1.1. NATUREZA DA PESQUISA: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E ÉTICAS

A natureza deste estudo está pautada na pesquisa qualitativa, pois

[...] tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental. [...] A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os 'sujeitos' passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder (CELANI, 2005, p. 109).

O paradigma qualitativo (observação, descrição e compreensão) tem como objetivo interpretar aquilo que observa, neste caso, a observância da necessidade de (re)construção de Práticas Pedagógicas que possibilitem a inserção da temática das Relações Étnico-Raciais no processo do ensino e aprendizagem da LEM-Espanhol. Ainda, na pesquisa qualitativa é ressaltado que “qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33), o que certamente influenciará na reflexão sobre identidade racial.

Reis e Egido (2017) revisam a partir da fundamentação de Cameron *et al* (1994), as concepções de pesquisa onde a que se refere à defesa se reveste da pesquisa sobre e para em que o(a) pesquisador (a) da linguagem atua como uma espécie de porta-voz e, a empoderadora é constituída como a pesquisa sobre, para e com os(as) participantes, sendo esta última o fio condutor deste estudo.

Em relação à questão da ética na pesquisa, pautamo-nos na Ética Emancipatória, a qual permite uma autorreflexão ao dar visibilidade a voz dos (as) participantes, neste caso aos(às) alunos(as) colaboradores(as) na participação das aplicações das Práticas Pedagógicas, incorporando suas experiências e vivências cotidianas para a (re)construção dessas Práticas Pedagógicas. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 58), os (as) participantes são “as pessoas que fornecerão dados para a pesquisa ou a população envolvida no estudo, por exemplo”. Portanto, para Reis e Egido (2017), é imprescindível que consideremos as vozes dos(as) participantes, e ao nosso ver, também as dos(as) alunos(as) colaboradores(as) na construção de conhecimento.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E TEÓRICAS

A revisão bibliográfica, segundo Alves-Mazzotti (1992), tem dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes nas leituras consultadas para a construção do referencial teórico de uma pesquisa. Sendo assim, neste capítulo, o material consultado e coletado pelo levantamento de cunho bibliográfico foi organizado a partir de diferentes fontes como artigos, revistas e livros, permitindo, dessa forma, nossa análise e elaboração desta pesquisa que possibilite a contextualização e, sobretudo, a problematização sobre a temática pretendida como objeto de pesquisa e instrumento de ensino com a finalidade da (re)construção de Práticas Pedagógicas em direção à consecução da organização do Caderno Pedagógico.

Com este capítulo pretendemos trazer as relações que se estabelecem com as questões Étnico-Raciais. Primeiramente a relação entre as legislações subjacentes. Logo após, entre o Letramento Crítico como consciência crítica da linguagem (agir: pensar, ler e produzir criticamente). Depois, entre o Letramento Racial Crítico na perspectiva da Teoria Racial Crítica mobilizando a identidade racial. Na sequência, entre os gêneros textuais como práticas sociais. Em seguida, entre a formação de professores(as) no preparo para a ação no/do contexto escolar. Por fim, entre as Práticas Pedagógicas no sentido de sistematização do processo de aprendizagem.

2.1. TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELACIONANDO-AS E MAPEANDO-AS

Com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, de 09/01/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Currículo Escolar do Brasil, alterada pela Lei Federal nº 11.645, de 10/03/2008 que, conseqüentemente, mudou o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), nº 9394/96, fez-se necessário também o (re)pensar para a ação de

(re)escrever a Proposta Pedagógica Curricular (doravante PPC) que norteia os saberes em sala de aula, bem como a (re)escrita do Plano de Trabalho Docente (doravante PTD). Dessa forma, muitos estudos foram realizados no Brasil com o intuito de “mapear” a legislação vigente e de promover discussões sobre as Relações Étnico-Raciais com foco no “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003, s/p).

Dentre esses estudos, há que destacar os desafios e limites do processo de implementação da referida lei no sistema educacional brasileiro, a qual compõe “um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da conscientização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Ainda sobre as questões de etnia e suas implicações na construção de identidades sociais constatamos a existência de alguns estudos para o ensino de línguas, possibilitando que seus(as) pesquisadores(as) fizessem uma retomada sobre os conceitos que contribuem para a formação, a transformação e a manutenção das identidades dos(as) alunos(as), ressaltando “a importância da reflexão sobre raça/etnia e gênero a partir da sala de aula, visando uma sociedade mais humana e igualitária” (FERREIRA, A; FERREIRA, S, 2011, p. 114).

Há também pesquisadores(as) que comparam a participação dos movimentos sociais negros no Brasil na formulação de políticas públicas e de ações afirmativas e, com base nessas ações e nas análises realizadas, Silva, Ferreira e Silva (2013) perceberam que há elementos no sentido de construção de uma Educação Intercultural Crítica⁹.

Destacamos também que um dos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) para a Educação das Relações Étnico-

⁹ Embora não seja nossa intenção nos aprofundar nessa abordagem, trazemos uma definição para tal, onde a Educação Intercultural Crítica “parte do diálogo crítico entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam [...] nasce das lutas dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias [...] não se restringe a incluir novos temas aos currículos ou mudar as formas de ensinar [mas] coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas [bem como] estabelece-se na direção da transformação estrutural e sócio histórica” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 258).

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), neste caso, o da “Consciência política e histórica da diversidade”, é elemento desencadeador de reflexões que objetivam a “compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004, p. 18-19).

Em relação aos povos indígenas, atualmente, segundo levantamentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (doravante CEPAL) da Organização das Nações Unidas (ONU),

[...] é possível contar 826 povos indígenas nos países da região, com um panorama altamente heterogêneo: num extremo encontra-se o Brasil, com 305 povos indígenas, seguido pela Colômbia (102), Peru (85) e México (78); no outro extremo, estão Costa Rica e Panamá, com nove povos indígenas cada um, El Salvador (3) e Uruguai (2) (CEPAL/ONU, 2015, p. 42).

No caso do Estado do Paraná, no que se refere a sua população, ao contextualizar questões como o perfil socioeconômico, cultural e demográfico desse Estado, foi reafirmado que “a população é formada por descendentes de povos europeus, africanos e indígenas, das etnias Guarani, Kaingang, Xokleng e Xetá [...]” (PARANÁ, 2015, p. 20) o que pressupõe também “por meio das histórias dos índios [indígenas], trabalhar a multiculturalidade” (COELHO, 2004, p. 68). Outro fator importante sobre a questão indígena no contexto latino-americano é de que “diante de um proeminente processo de aculturação no qual os elementos identitários como língua e cultura foram suprimidos pela imposição dos elementos também identitários da figura do colonizador, por exemplo, ainda assim aspectos de natureza étnico-racial sobreviveram” (WOGINSKI, 2017, p. 111), ou seja, essa sobrevivência é sinônimo de resistência. Dentro de nossa concepção crítico-reflexiva reiteramos nossas crenças de que o contexto escolar deve exercer o papel de protagonista, desempenhando um papel de suma relevância para, pelo menos, inicialmente dar visibilidade a essas etnias.

Ainda dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 demonstram que a população negra do Estado do Paraná, segundo esse mesmo documento, “é de 28,3%, o que representa o maior índice da Região Sul” (PARANÁ, 2015, p. 21), sendo composta por pessoas autodeclaradas pretas ou pardas.

Há que se ressaltar ainda o disposto nas Diretrizes Curriculares Estaduais (doravante DCE), documento norteador do processo de ensino e aprendizagem de LEM no Estado do Paraná, além de conceber como conteúdo estruturante o discurso como prática social e ao mesmo tempo caracterizar os gêneros textuais como sendo seu conteúdo básico abordados nas práticas discursivas, também reitera sobre “o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural” (PARANÁ, 2008, p. 52).

2.2. LETRAMENTO: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO

O Letramento Crítico (doravante LC) 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).

Para Coradim (2008), em sua Pesquisa de Mestrado (UEL) sobre a temática da Leitura Crítica e do LC, “há interesse em criar novos discursos, questionando as ideologias vigentes e promovendo transformações sociais. [...] O letramento crítico ao visar a transformação social também requer [consciência crítica da linguagem]” (CORADIM, 2008, p. 23), portanto, é esta consciência sob o viés da criticidade que pretendemos promover a partir de discussões acerca dos aspectos da identidade racial dos sujeitos, por exemplo, a partir do contexto escolar.

Ainda, fundamentada em Harrison (2004), essa mesma pesquisadora reitera que

[...] a leitura sob a ótica do letramento crítico envolve interpretação e desenvolvimento da consciência crítica do leitor. Tal concepção busca compreender o desenvolvimento da leitura por meio das práticas de linguagem, dentro de contextos, as quais têm transformado, reproduzido e sustentado as relações de poder que dominam e controlam a sociedade (HARRISON, 2004, p. 152 *apud* CORADIM, 2008, p. 23).

Outra Pesquisa realizada em nível de Mestrado (UEL) também se utilizando da fundamentação do LC, é a desenvolvida por D’Almas (2011), na qual foi observado a questão dos(as) alunos(as) -professores(as) da Disciplina de LEM-Inglês, e de acordo com a pesquisadora,

[...] o LC [Letramento Crítico] objetiva seus alunos a pensar criticamente, ler criticamente e agir criticamente, ou seja, preparar estudantes capazes de atuar para promover mudanças no meio em que vivem. Sendo assim, o LC é um elemento importante para auxiliar a serem mais do que simplesmente indivíduos vivendo em um mundo, mas, sim, cidadãos ativos nesse mundo (D'ALMAS, 2011, p. 33).

Dessa forma, percebemos que enquanto “cidadãos nesse mundo”, podem e devem agir no e sobre esse mundo através da linguagem dentro de uma perspectiva que vislumbre os saberes como cidadania, Direitos Humanos e, sobretudo, o combate de forma crítica a todo e qualquer tipo de discriminação em razão do pertencimento desta ou daquela identidade racial. Sendo assim, o Letramento Crítico “envolve a relação de diversas dimensões da prática educacional” (D'ALMAS, 2011, p. 33), como as práticas sociais e as relações interculturais.

Ainda há que se considerar, uma vez que nossa proposição se refere à criticidade, o proposto por Ferreira (2014), o que a autora denomina como “Letramento Racial Crítico”, que segundo ela, “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar” (FERREIRA, 2014, p. 250).

2.3. LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E LETRAMENTO RACIAL

Antes de tratarmos do Letramento Racial Crítico (doravante LRC), necessitamos entender como surgiu essa abordagem e para tal trazemos as contribuições de Ferreira (2015), que nos apresenta fatos históricos informando que foi a Teoria Racial Crítica surgida nos Estados Unidos na década de 70 com o objetivo de fomentar a legislação a partir da análise de experiências de alunos(as) africano-americanos, já que os(as) pesquisadores(as) estavam insatisfeitos com a demora da reforma racial naquele país, que deu origem ao chamado LRC.

De acordo com a autora, a Teoria Racial Crítica¹⁰ “traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente

¹⁰ A Teoria Racial Crítica “reconhece que o racismo é endêmico na sociedade [...] atravessa barreiras epistemológicas [...] reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações [...] retrata as

na interação entre professor-aluno e aluno-aluno mediante da utilização do elemento de contar histórias, contranarrativas e contar história não hegemônicas” (FERREIRA, 2014, p. 257), é o ponto de partida para a abordagem Racial de cunho crítico. Ainda sobre a Teoria Racial Crítica, e conforme Ferreira (2015), foi a pesquisadora Ladson-Billings a responsável pela introdução dessa Teoria no contexto da Educação, que “usa raça como ponto de partida para a análise na pesquisa educacional” (FERREIRA, 2015, p. 25).

Neste sentido, o LRC visa a (re)construção de uma sociedade mais justa e igualitária conforme proposto por Ferreira (2015), no sentido de “mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo” (op. cit., p. 36). Dessa forma, esse Letramento pressupõe:

Quadro 4 – Pressupostos do Letramento Racial Crítico

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO
1) Preparar-se para uma sociedade com pluralidade étnico-racial;
2) Preparar-se para uma sociedade com pluralidade cultural e linguística;
3) Preparar-se para uma sociedade com práticas e identidades sociais diversas;
4) Preparar-se para uma sociedade mais igualitária e tolerante;
5) preparar-se para se letrar criticamente para as questões de identidade racial.

Fonte: o autor.

Assim sendo, é imprescindível uma “reflexão sobre raça/etnia e gênero a partir da sala de aula, visando uma sociedade mais humana e igualitária” (FERREIRA, A; FERREIRA, S, 2011, p. 114). E é justamente aqui que a linguagem e o ensino de línguas estrangeiras se encaixam e se entrelaçam pedagogicamente, pois “a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (op. cit., p. 36).

Ainda o LRC “aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante” (MOSLEY, 2010, p. 452 *apud* FERREIRA, 2014, p. 250), obrigando-nos conseqüentemente, “a repensar raça como instrumento de controle social,

afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade [...] reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor” (TATE, 1997, p. 234-235 *apud* FERREIRA, 2014, p. 242).

geográfico e econômico de ambos brancos e negros” (SKERRETT, 2011, p. 314 *apud* FERREIRA, 2014, p. 250).

Portanto, tendo como sustentação o LC e por abordar as questões de cunho étnico-racial, o LRC é uma abordagem interdisciplinar porque perpassa pelas áreas da pedagogia, da linguagem, da sociologia, da filosofia, entre outras, com a missão de letrar criticamente a sociedade acerca da questão racial e do antirracismo.

2.4. GÊNEROS TEXTUAIS: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E TEXTUAIS

Observamos em nossas (re)leituras e reflexões, no que se refere aos textos, que a expressão “gênero do discurso” também poderá aparecer como “gênero discursivo”, bem como a expressão “gênero de texto” poderá dar lugar a “gênero textual”. Assim sendo, verificamos que,

(...) ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana [referência a Bakhtin e sua obra “Estética da criação verbal”], sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos [os autores de referência eram o próprio Bakhtin e comentaristas como Faraco] e a segunda – *teoria dos gêneros do texto* -, na descrição da materialidade textual [os autores de referência eram Bronckart, Adam entre outros] (ROJO, 2005, p. 185).

Dessa forma, por um lado os gêneros discursivos são definidos na perspectiva de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, filósofo russo e teórico da Linguagem, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1952, p. 279), e ainda caracterizados por três elementos sendo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional¹¹ e, por outro, os gêneros textuais são definidos na visão de Jean-Paul Bronckart, pesquisador da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra-Suíça, como “produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2003, p. 72).

Ainda segundo Bronckart (2006), o estatuto da noção de “discurso” e de “gêneros do/de discurso” remete à operacionalização da linguagem em situações

¹¹ De acordo com Bakhtin (1952) o conteúdo temático se refere ao contexto de produção, o estilo ao uso dos recursos linguísticos e a construção composicional ao modo como é organizado o texto.

concretas, isto é, à “atividade discursiva”, sendo assim, “seria preferível o uso da expressão ‘atividade de linguagem’” (BRONCKART, 2006, p. 140) já que essa se manifesta na prática, ou seja, são os “modos de agir languageiro” (BRONCKART, 2008, p. 87).

No que se refere ao processo de ensino de LEM, é sabido que “a materialização da linguagem em nossas ações diárias se dá por meio de textos produzidos por nós a partir de modelos pré-existentes: os gêneros textuais” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 48). A noção preferencial ao uso da expressão “gêneros textuais”, portanto, está pautada na ideia de que agimos de diferentes formas correspondendo a vários gêneros textuais possíveis nas nossas produções verbais.

Nesse sentido, a nossa proposta de elaboração do Caderno Pedagógico está pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) proposto por Bronckart (2003), que analisa a linguagem como prática social concretizada discursivamente dentro de um gênero. Em síntese, o escopo teórico do ISD está ancorado fundamentalmente em dois eixos, sendo “o da questão do desenvolvimento humano e o da questão social das atividades formativas” (PINTO, 2007, p. 116), sendo essas as que “inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, [...] assumir um posicionamento identitário crítico” (MATENCIO, 2007, p. 62).

No tocante ao ISD, a proposta de exploração de gêneros textuais também perpassa pelas capacidades de linguagem, que segundo Dolz e Schneuwly¹² (2004), pautados nos estudos do próprio Dolz e também de Pasquier e Bronckart,

[são] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de

¹² As atividades desenvolvidas para o ensino de LEM devem estar pautadas na abordagem de Gêneros Textuais e no uso de Sequência Didática a qual é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Contudo, na elaboração do Caderno Pedagógico optamos por considerar o escopo da Sequência Didática dando ênfase às Capacidades de Linguagem, bem como considerando as especificidades do contexto escolar brasileiro para o processo de ensino de LEM. Portanto, essa opção se deve em razão do caráter do nosso Produto Final ser destinado à disciplina curricular de LEM-Espanhol do Ensino Médio, a qual possui apenas 02 (duas) horas/aula semanais em que o(a) professor(a) deverá reorganizar seu planejamento para cumprir com os conteúdos programáticos, e assim, selecionar a(s) Prática(s) Pedagógica(s) do Caderno Pedagógico.

práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Complementando as definições de cada uma das capacidades de linguagem, Cristovão (2007) descreve que,

[...] as capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção [...]. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico. As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdo, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido. As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo [...]: as operações de textualização, [...]; os mecanismos enunciativos [...]; a construção de enunciados [...] e, finalmente, a escolha de itens lexicais (CRISTOVÃO, 2007, p. 12-13).

Com base nesses(as) autores(as), podemos observar que as Capacidades de Ação se caracterizam pela mobilização de representações em relação ao contexto de produção do texto:

Quadro 5 – Capacidades de Ação

Contexto de produção do texto
quem o produziu?; qual é o seu objetivo?; quando foi produzido?; onde foi divulgado?; quem é o seu público potencial?

Fonte: o autor.

Já as Capacidades Discursivas são responsáveis pela organização geral e infraestrutura do texto:

Quadro 6 – Capacidades Discursivas

Infraestrutura do texto
como os conteúdos são apresentados?; quais são os conteúdos temáticos e sequências tipológicas?; qual é a organização textual geral?; qual é a forma/ <i>layout</i> ?; qual é a sequência apresentada?

Fonte: o autor.

Por sua vez, as Capacidades Linguístico-Discursivas são as articuladoras dos mecanismos de textualização e enunciativos, ou seja, a desencadeadora da análise linguística a partir desses elementos:

Quadro 7 – Capacidades Linguístico-discursivas

Mecanismos de textualização e enunciativos
coesão verbal e nominal; articulação dos diferentes tempos verbais; discurso direto e indireto, etc.

Fonte: o autor.

A partir dos estudos do Grupo de Genebra, Suíça (Dolz e Schneuwly, 2004), no que se refere as três Capacidades de Linguagem, no Brasil foi desenvolvida uma quarta Capacidade, pelo Grupo de Estudos Linguagem e Educação¹³, especialmente por Cristóvão e Stutz (2011). Neste sentido, essa nova Capacidade de Linguagem é chamada de Capacidades de Significação¹⁴ e são caracterizadas pela ação de “posicionar-se sobre relações textos-contextos [...] construir mapas semânticos [...] (re)conhecer a sócio histórica do gênero [...] compreender conjuntos de pré-construídos coletivos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Por fim, no que tange ao uso dos gêneros textuais, a educação é vista como “um modo de promover a igualdade, em especial nas disciplinas de línguas em que se deve oportunizar a constituição de identidades múltiplas [...] para a qual o indivíduo deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos” (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 415).

Seguindo os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem das LEM no Estado do Paraná, no que fere às práticas discursivas da oralidade, escrita e leitura, essas também são referendadas pelas DCEs e, conforme Paraná (2008), a respeito da leitura discursiva ênfase de nossas proposições,

[...] na medida em que os alunos reconheçam que os textos são representações da realidade, são construções sociais, eles terão uma posição mais crítica em relação a tais textos. Poderão rejeitá-los ou

¹³ O Grupo de Estudos Linguagem e Educação é Coordenado pela Prof.^a Dra. Vera Lucia Lopes Cristóvão da Universidade Estadual de Londrina (UEL), município de Londrina, Estado do Paraná.

¹⁴ As Capacidades de Significação, segundo suas autoras, “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdo temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22).

reconstruí-los a partir de seu universo de sentido, o qual lhes atribui coerência pela construção de significados (PARANÁ, 2008, p. 65).

Nesse mesmo sentido em que se deve oportunizar no contexto escolar o posicionamento diante de textos, o que significa afirmar que essa dinâmica “envolve a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais” (PARANÁ, 2008, p. 58), propomos como sugestões de Práticas Pedagógicas a seleção de alguns gêneros textuais como sendo uma imprescindível ferramenta de ensino que instrumentaliza o Letramento Racial Crítico, operacionaliza o ensino de LEM-Espanhol, potencializa as reflexões sobre raça, etnia e identidade racial e mobiliza os sujeitos para a ação de repensar a estrutura e organização da sociedade desde uma perspectiva heterogênea, isto é, com pluralidade étnica, cultural e linguística.

2.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DOCÊNCIA

A formação inicial e continuada de professores(as) é de extrema importância, principalmente a reflexão e consecução dos pressupostos relacionados à construção de documentos norteadores do ensino, como é o caso da PPC. Sendo assim,

[...] devemos **romper** com as práticas marcadamente tradicionais, **planejar** as ações acerca dos interesses dos alunos, **construir** um marco teórico-metodológico à luz das necessidades e peculiaridades daquele dado contexto e **produzir** a PPC considerando a seguinte progressão: a) apropriação da abordagem de ensino de LEM com foco nos gêneros textuais; b) reflexão sobre os documentos oficiais nacionais e estaduais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (doravante DCE); c) percepção do contexto formal de educação no qual está inserido o estabelecimento de ensino, bem como o seu Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP) [grifos do autor] (WOGINSKI, 2013, p. 26).

Também é de extrema importância esta formação no que se refere às Relações Étnico-Raciais, pois há que se responder também as exigências frente aos desafios contemporâneos. Um desses desafios é justamente o combate a todo e qualquer tipo de discriminação e, para isso, é imperativo que o(a) professor(a) atue como um sujeito ativo de mudanças dentro do contexto escolar, local em que

pressupõe o processo formativo de sujeitos mais críticos e emancipados para atuação em uma sociedade mais igualitária.

Estudos da área da Psicologia também têm fundamentado o processo de formação dos(as) professores(as) para o agir em meio às demandas da sociedade, “ao evidenciar como se dá a constituição do sujeito na relação com a cultura, desnaturalizando preconceitos e estereótipos sobre as relações sociais e étnico-raciais do país” (SULEIMAN, 2014, p. 369).

O delineamento do percurso histórico e teórico sobre a teoria do letramento e dos multiletramentos tem como foco a questão identitária e diversidade, bem como o papel do(a) professor(a) neste contexto, pois “se a escola é um ambiente pouco problematizador das questões relacionadas às identidades, há a necessidade de se começar um trabalho de formação de professores(as) em relação à temática” (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 425). Essa problemática também foi constatada por Camargo e Ferreira (2012), que desenvolveram uma pesquisa bibliográfica para a compreensão do tratamento das Relações Étnico-Raciais na sala de aula da disciplina curricular de língua inglesa onde obtiveram dados sobre a necessidade de uma formação continuada que possibilite as discussões sobre a diversidade e pluralidade cultural.

A elaboração de um Caderno Pedagógico é uma proposição que se encaixa na modalidade de Formação Continuada, pois é uma ferramenta que exige pesquisa, atualização e compreensão. Entendemos que há necessidade da organização de Oficinas presenciais de caráter teórico-prático para a apresentação do referido caderno (infraestrutura e justificativa dos gêneros) e orientações sobre seu uso (teorias e abordagens), antes mesmo de os(as) professores(as) colocá-los em sala de aula, capacitando-os(as) a operar com esse material didático, isto é, apenas a produção desse caderno não basta, é importante seu prévio manuseio pelos(as) professores(as), o reconhecimento de seu objetivo e, sobretudo, a sua aceitabilidade e entendimento sobre identidades raciais no contexto de educação.

Além disso, no que se refere a essa necessidade, corroboramos com a afirmação de que “os cursos de formação de professores de línguas é uma das arenas que estas temáticas podem e devem ser discutidas, para que tenhamos professores críticos e reflexivos a fim de formar cidadãos/ãs mais críticos” (FERREIRA, 2006, p.

172). Para essa pesquisadora, é preciso considerar a reflexão crítica nos cursos de formação tanto inicial como continuada de professores(as) de línguas estrangeiras, onde esses(as) professores(as) também exerçam o LRC como prática social. Sua afirmação está amparada naquilo que os(as) professores(as) não ensinaram em sala de aula referente à raça/etnia destacando, especialmente, “a falta de preparo que os professores têm nos seus cursos de formação [...] não os preparam para trabalhar com uma população multiétnica ou um ambiente diverso” (op. cit., p. 184). Nessa mesma linha, constatamos que é imprescindível a “importância da formação de um professor que saiba conduzir tal temática em sala de aula e que não silencie frente a imagens que estereotipam o negro [e o indígena] ou, mesmo, frente a situações reais de racismo que possam ocorrer em sala de aula” (WATTHIER; FERREIRA, 2008, p. 87).

Ao pesquisar as Ementas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e História de dez universidades do Estado de Santa Catarina na busca pela identificação de como as Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana eram abordadas nos projetos pedagógicos desses dois cursos, percebeu-se, no caso da Pedagogia, que as questões referentes à essa Temática “ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de pedagogia oferecidos em SC. A complexidade e a história das relações étnico-raciais no Brasil é que ainda motivam tamanha dificuldade na inserção e abordagem desses conhecimentos na formação docente” (PASSOS, 2014, p. 181). Não muito diferente, os Cursos de História se propõem aos conhecimentos sobre “história antiga do Continente Africano [e ainda] a História do Brasil, com ênfase no período escravista, onde o negro é tratado apenas como mão de obra escrava” (op. cit., p. 183).

Portanto, a formação de professores(as) nas licenciaturas e, de maneira particular, na área de línguas estrangeiras “é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 09 *apud* WOGINSKI, 2013, p. 25), sendo, portanto, as universidades responsáveis pela adequação de suas Ementas conforme dispõe as DCN (2004). Cabe ressaltar ainda, que neste processo, é imperativo que se (re)pense como está sendo efetivada a formação de professores(as), reflexão que também é sustentada

por Eres Fernández (2008, p. 281), pois este desafio “deve ser um aspecto sempre presente nos Cursos de Licenciatura, nos Cursos de Pós-Graduação e em eventos acadêmicos”.

2.6. PRÁTICAS: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E PEDAGÓGICAS

Ao propormos a (re)construção de Práticas Pedagógicas com a finalidade do desenvolvimento de um produto educacional para a Disciplina Curricular de LEM-Espanhol, necessitamos adentrar ao campo da Pedagogia para buscar um referencial teórico-metodológico que respalde nossa proposição.

Cabe aqui apresentar as contribuições de Franco (2016), fundamentando a necessidade de uma Pedagogia respaldada na perspectiva reflexiva e crítico-emancipatória. Essa perspectiva vai ao encontro da nossa proposição, a qual caracteriza tanto o ensino de línguas estrangeiras quanto as Práticas Pedagógicas como sendo de caráter crítico-reflexivo e, como sendo também a própria materialização das práticas sociais, portanto,

[...] quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (FRANCO, 2016, p. 537-538).

Ainda, para Franco (2015), há princípios que demandam o processo de organização de uma Prática Pedagógica e, sendo assim, essa se organiza

[...] em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. [...] caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante. [...] trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições (FRANCO, 2015, p. 605-607).

Essa organização da Prática Pedagógica definida por Franco (2015) se entrelaça com a nossa intencionalidade ao propormos um Caderno Pedagógico que perpassa pelas perspectivas teórico-metodológicas do LRC e do ISD, cuja finalidade é a promoção de reflexões sobre aspectos identitários no sentido de resistência frente às práticas racistas e discriminatórias, historicamente habituais e culturais na sociedade. São, dessa forma, decisões assertivas do ponto de vista de nos posicionarmos frente a este cenário e questionarmos posições, discursos e ideologias subjacentes à hegemonia étnico-racial, pois “quando analisamos as identidades sociais é perceber como essas identidades estão sendo representadas para o domínio público” (FERREIRA, 2017a, p. 101), o que nos desafia ainda mais a provocar discussões e questionar as atitudes culturais e ideológicas da sociedade a partir do contexto escolar.

Continuando pelo campo da Pedagogia na busca por mais referenciais encontramos as contribuições de Sacristán (1999), já que para esse autor a Prática Pedagógica é entendida como uma ação do(a) professor(a) no contexto da sala de aula, isto é, a materialização das ações propositivas desse(a) professor(a) no sentido da efetiva consecução do seu (re)planejamento formal (objetivos, justificativa, metodologias), acompanhado de suas crenças como professor(a), mesmo essas de conhecimento informal, corroborando com as reflexões de Almeida Filho (2006), de que também, necessita de constante (in)formação profissional. Dessa forma, a Prática Pedagógica pode ser compreendida como “toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

As Práticas Pedagógicas, segundo Franco (2016), incluem o planejamento e sistematização do processo de aprendizagem, objetivando e assegurando o ensino de conteúdos considerados fundamentais para a formação dos(as) alunos(as), sobretudo, criam mecanismos para que esses(as) alunos(as) possam mobilizar seus saberes anteriormente já construídos. Face a essa questão processual de planejar e sistematizar, corroboramos com a afirmação de que

[...] as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas

pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (FRANCO, 2016, p. 541).

Acreditamos que faz sentido, no caso da nossa proposição, a inserção de Práticas Pedagógicas que objetivam confrontar com discursos hegemônicos e racistas, pois trata-se de uma demanda social que ainda encontra respaldo legal no que se refere às implementações das ações antirracistas advindas das Políticas Públicas a partir da publicação de documentos norteadores. Também é sabido que para tal ação são necessárias tanto as adesões dos sujeitos envolvidos como os pertencentes à determinada Comunidade Escolar, por exemplo, quanto as negociações para o repensar do contexto escolar como é o caso da reflexão sobre o PPP e, ainda, possíveis imposições, mas necessárias, para que essas Práticas Pedagógicas se discutam e se implementem nesse cenário desafiador.

Para Lopes (2006), uma Prática Pedagógica é concebida como sendo um conjunto de ações que envolvem o percurso de todo o processo de aprendizagem no sentido de que essas ações se organizam a partir das estratégias que visam a mobilização para o “fazer do aluno tanto do ponto de vista da aproximação de conceitos, como da experiência com procedimentos ou da reflexão acerca de valores e opiniões” (LOPES, 2006, p. 257).

Uma experiência que partiu das nossas discussões em sala de aula foi pautada no gênero textual história em quadrinhos. Nesse gênero, os sujeitos de diferentes países eram representados pelo personagem *Gaturro*, do escritor argentino Nik, de forma estereotipada. Com relação à estereotipação, acreditamos que “o estereótipo pode servir como ponto de partida, como ponto de reflexão, como início de conversa” (SANTOS; MELLO, 2010, p. 187 *apud* WOGINSKI; FERREIRA, 2017, p. 99) e, em decorrência dessas discussões, o resultado dessa Prática Pedagógica corroborou com outras pesquisas sobre a questão da identidade dos sujeitos e sua cristalização, pois perguntados a quem o personagem *Gaturro* representava, no caso sobre o sujeito da nação do Congo, observamos que 50% dos(as) alunos(as) informaram que o representado era um africano. Na sequência perguntamos porque afirmavam e obtivemos as seguintes hipóteses e impressões:

[...] porque o personagem era negro, se vestia daquela maneira, inclusive em rituais religiosos e vivia nas tribos das florestas. Estes foram os marcadores de raça (traço físico: “ser negro”) e etnia (organização social: “viver nas tribos das florestas”). Outros(as) 08 alunos(as) disseram que o personagem *Gaturro*

representava um “indígena”, 01 aluno disse que o representado era um “inca”, 01 aluna um “brasileiro” e 01 aluna um “homem das cavernas”. E por que afirmavam isso? De acordo com os(as) alunos(as), no caso do “indígena”, porque ele tinha estes traços físicos e vivia desnudo nas florestas. Já o “inca” porque se parecia a um indígena. No caso do “brasileiro” porque ele era negro. Por fim o “homem das cavernas” porque carregava alguns acessórios e enfeites que segundo ela (a aluna) eram muito estranhos e que somente se usavam antigamente, ou seja, fazia muito tempo. Outra intervenção foi a de perguntar aos(às) alunos(as) se todos os “indígenas” e “incas” eram iguais já que afirmaram que o “inca” se parecia a um “indígena”. Eles(as) responderam que sim, pois segundo eles(as) o “inca” era um “indígena”. Mais uma intervenção na qual foi perguntado aos(às) alunos(as) se todos os “africanos” e “brasileiros” eram iguais pois afirmaram que ambos eram negros. Os(As) alunos(as) disseram que sim uma vez que dividiam sua origem, ou seja, que muitos “brasileiros” eram da África, descendentes de “africanos”, o que denominaram de “afro-brasileiros”. Devido a esta última resposta, outra intervenção foi necessária perguntando aos(às) alunos(as) a quais “africanos” e a qual “África” – já que o termo é ambíguo e causa confusão – se referiram, ou seja, aos “africanos” do país África do Sul ou do Continente Africano. Alguns(as) alunos(as) disseram que da África do Sul e outros(as) disseram que do Continente Africano argumentando que foram muitos os(as) africanos(as) que vieram ao Brasil de muitos países, além da África do Sul, como Nigéria e Angola. Ainda, 05 alunos(as) disseram que não sabiam a quem representava e/ou não queriam se arriscar para tentar responder (WOGINSKI; FERREIRA, 2017, p. 101-102).¹⁵

Sabemos que as representações da identidade racial são muitas vezes generalizadas e estereotipadas e, no caso da nação do Congo, construídas e divulgadas pelos meios de comunicação como a televisão e suas telenovelas e

¹⁵ Texto original: “porque el personaje era negro, se vestía de aquella manera, incluso en rituales religiosos y vivía en tribus en las florestas. Estos han sido los marcadores de raza (rasgo físico: “ser negro”) y etnia (organización social: “vivir en tribus en florestas”). Otros(as) 08 alumnos(as) han dicho que el personaje Gaturro representaba a un “indígena”, 01 alumno ha dicho que el representado era a un “inca”, 01 alumna a un “brasileño” y 01 alumna a un “cavernícola”. ¿Y por qué afirmaban eso? De acuerdo con los(as) alumnos(as), en el caso del “indígena”, porque él tenía estos rasgos físicos y vivía desnudo en florestas. Ya el “inca” porque se parecía a un indígena. En el caso del “brasileño” porque él era negro. Por fin el “cavernícola” porque llevaba algunos accesorios y adornos que según ella (la alumna) eran muy raros y que solo se usaban antiguamente, o sea, hacía mucho tiempo. Otra intervención ha sido la de preguntarles a esos(as) alumnos(as) si todos los “indígenas” e “incas” eran iguales ya que han afirmado que el “inca” se parecía a un “indígena”. Ellos(as) han contestado que sí, pues según ellos(as) el “inca” era un “indígena”. Una intervención más en la cual ha sido preguntado a los(as) alumnos(as) si todos los “africanos” y “brasileños” eran iguales pues han afirmado que ambos eran negros. Los(as) alumnos(as) han dicho que sí una vez que compartían su origen, o sea, que muchos “brasileños” eran de África, descendientes de “africanos”, lo que han nominado de “afrobrasileños”. Debido a esta última respuesta, otra intervención ha sido necesaria preguntándoles a los(as) alumnos(as) a cuáles “africanos” y a cuál “África” – ya que el término es ambiguo y causa confusión – se han referido, o sea, a los “africanos” del país Sudáfrica o del Continente Africano. Algunos(as) alumnos(as) han dicho que de Sudáfrica y otros(as) han dicho que del Continente Africano argumentando que han sido muchos los(as) africanos(as) que han venido a Brasil de muchos países, además de Sudáfrica, como Nigeria y Angola. Aún, 05 alumnos(as) han dicho que no sabían a quién representaba y/o no querían arriesgarse a intentarlo” (WOGINSKI; FERREIRA, 2017, p. 101-102).

desenhos animados, os filmes dos cinemas, os anúncios e propagandas publicitários e, claro, a Internet.

Em relação ao contexto em que as Práticas Pedagógicas propostas para o Caderno Pedagógico se construíram e se reconstruíram, no caso o Ensino Médio de um estabelecimento de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná, é importante observarmos o referencial teórico – Pedagogia Crítica – que sustenta o documento norteador da Educação Básica no Estado do Paraná, as DCEs. Nesse referencial, segundo o próprio documento, trata-se de uma “abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade” (PARANÁ, 2008, p. 52).

Portanto, essa valorização do contexto escolar e da sua própria transformação para também transformar a realidade em que nossas práticas sociais se realizam, poderá impulsionar a ação de “romper com práticas linguísticas [e culturais] hegemônicas” (APEEPR, 2016, p. 01) para valorizar e visibilizar a diversidade identitária do Brasil.

CAPÍTULO 3

CADERNO PEDAGÓGICO: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTRUTURAIS

Neste Capítulo propomos mostrar a organização do nosso produto educacional, o Caderno Pedagógico. Este está estruturado em três partes denominadas como *Apartados*, sendo o *Apartado 1* caracterizado pela própria pesquisa do MEPEM/UDEL com o objetivo de valorizar essa pesquisa e de orientar os(as) professores(as) acerca da fundamentação teórica referente às questões para o letrar-se criticamente no que se refere a responder quais são os sentidos atribuídos às identidades sociais de raça e etnia rompendo com as narrativas hegemônicas (Relações Étnico-Raciais, Teoria Racial Crítica e LRC), bem como a fundamentação teórico-metodológica sobre a abordagem dos gêneros textuais no processo de ensino de LEM, sobretudo, as contribuições do ISD no que se refere às capacidades de linguagem que os alunos devem mobilizar e às operações de linguagem que devem realizar em LEM-Espanhol. Na sequência, o *Apartado 2*, que contribui com sugestões de três Práticas Pedagógicas, que poderão ser exploradas independentemente uma da outra, pautadas nas práticas sociais e nas questões identitárias de raça e etnia para a desconstrução de discursos de opressão e estereótipos discriminatórios.

Portanto, nossa opção inicial por selecionar gêneros textuais se deu sobre aqueles que apresentam temática das Relações Étnico-Raciais. Sendo assim, apresentamos os quadros referentes aos gêneros textuais selecionados sobre as Práticas Pedagógicas que caracterizam o Caderno Pedagógico, conforme o modelo:

Quadro 8 – Descritores: Prática Pedagógica Modelo

Prática Pedagógica Nº	
Gênero textual selecionado	
Título	
Organização/Instituição	
Autor(a)	
Local	
Data	
Características do gênero textual	
Tema(s) das Relações Étnico-Raciais	
Objetivo(s)	
Conteúdo(s) Linguístico-discursivo(s)	

Fonte: o autor.

Quadro 9 – Descritores: Prática Pedagógica 1

Prática Pedagógica 1	
Gênero textual selecionado	Reportagem
Título	<i>Brasil crea una materia obligatoria de historia de la cultura negra</i>
Organização/Instituição	El País (versão online: www.elpais.es)
Autor(a)	Juan Arias
Local	Espanha
Data	17 de março de 2003
Característica(s) do gênero textual	<p>1. “[...] resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário” (COSTA, 2008, p. 160);</p> <p>2. “[...] tem características como: a) prover de pauta planejada (mostra um alvo que foi buscado fora da realidade imediata dos fatos em eclosão); b) envolver (em relação aos quatro subgêneros levantados) pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia; c) deter um estilo mais livre, rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal” (RIBEIRO, CRISTOVÃO, 2007, p. 214).</p>
Tema(s) das Relações Étnico-Raciais	Racismo, Raça, Discriminação, Política Pública e Social, Currículo Escolar, Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.
Objetivo(s)	Os(As) alunos(as) podem adquirir consciência de que, neste gênero textual, se fala daquilo que aconteceu em um tempo recente ou não moldando também as realidades cotidianas.
Conteúdo(s) Linguístico-discursivo(s)	Conjunções, marcadores temporais e tempo verbal predominante.

Fonte: o autor.

Quadro 10 – Descritores: Prática Pedagógica 2

Prática Pedagógica 2	
Gênero textual selecionado	História em Quadrinhos (HQ)
Título	<i>Nombres</i>
Organização/Instituição	Editorial Televisa (versão impressa)
Autor(a)	Pepo
Local	Chile
Data	27 de outubro de 2009
Característica(s) do gênero textual	<p>1. “[...] usa alguns recursos icônico-verbais próprios ou muito recorrentes, com uma morfossintaxe e sintaxe discursivas específicas: o desenho, o requadro, o balão, a figura, o uso de onomatopeias e de legendas” (COSTA, 2008, p. 112);</p> <p>2. “[...] gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ representa os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal” (MENDONÇA, 2003, p. 199-200);</p> <p>3. “[...] uma situação inicial, uma complicação, um conjunto de ações, a resolução e uma situação final, ainda que nem todas essas fases estejam necessariamente presentes” (CRISTOVÃO; DURÃO <i>apud</i> DURÃO, 2004, p. 158).</p>
Tema(s) das Relações Étnico-Raciais	Racismo, Identidades, Etnias e Povos Indígenas.
Objetivo(s)	Os(As) alunos(as) podem adquirir consciência de que, neste gênero textual, se fala da multiculturalidade e identidade dos povos indígenas.
Conteúdo(s) Linguístico-discursivos	Pronomes interrogativos, linguagem formal/informal e tempo verbal predominante.

Gênero textual selecionado	Reportagem
Título	<i>De apellido indio al español para esquivar del racismo</i>
Organização/Instituição	ABC (versão online: www.abc.com.py)
Autor(a)	ABC
Local	Paraguai
Data	09 de abril de 2009
Característica(s) do gênero textual	Ver características em “Quadro 2”.
Tema(s) das Relações Étnico-Raciais	Família, Identidades, Etnias e Povos Indígenas.
Objetivo(s)	Os(As) alunos(as) podem adquirir consciência de que, neste gênero textual, se fala da multiculturalidade e identidade dos povos indígenas.
Conteúdo(s) Linguístico-discursivo(s)	Advérbios de tempo, preposições e tempo verbal predominante.

Fonte: o autor.

Quadro 11 – Descritores: Prática Pedagógica 3

Prática Pedagógica 3	
Gênero textual selecionado	Autobiografia
Título	<i>No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EE.UU y lo viví personalmente</i>
Organização/Instituição	El País (versão online: www.elpais.es)
Autor(a)	Isabella Grullón
Local	Espanha
Data	06 de agosto de 2016
Característica(s) do gênero textual	<p>1. “[...] 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);</p> <p>2. “[...] constituídas de textos pouco densos e linguisticamente menos complexos, pois revelam apenas aspectos básicos e fundamentais da vida dos biografados” (ALONSO, CRISTOVÃO, 2007, p. 180)</p>
Tema(s) das Relações Étnico-Raciais	Cultura, Estereótipos, Identidade e Intolerância.
Objetivo(s)	Os(As) alunos(as) podem adquirir consciência de que, neste gênero textual, se fala das experiências e vivências pessoais, inclusive sobre preconceitos como a discriminação racial.
Conteúdo(s) Linguístico-discursivo(s)	Adjetivos e pronomes possessivos, discurso direto e indireto e tempo verbal predominante.

Fonte: o autor.

No que se refere à seleção dos gêneros textuais corroboramos com a afirmação de que “escolher um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados” (ALVES FILHO, 2011, p. 65). Também, no que tange às escolhas dos gêneros textuais, Alonso e Cristovão (2007), especificamente sobre o primeiro nível de análise realizado pela pesquisa asseveram que

[...] para que se pudesse chegar a uma seleção dos gêneros a serem estudados, compreendeu, em sua primeira etapa, a observação dos contextos escolares, pois de acordo com a teoria do interacionismo sócio-discursivo é preciso conhecer os contextos em que se dará o processo de adoção-adaptação do gênero a ser ensinado e as representações que os sujeitos envolvidos têm deste (ALONSO; CRISTOVÃO, 2007, p. 177-178).

Essa mesma constatação coaduna com a afirmação de Alves Filho (2011), fazendo-nos refletir sobre esse processo de escolha dos gêneros textuais a partir de uma discussão que emergja inicialmente na própria escola “já que os gêneros ajudam a pensar em práticas de linguagem coerentes com os objetivos pedagógicos e políticos de uma escola” (ALVES FILHO, 2011, p. 72).

Por fim, o *Apartado 3* apresenta exemplares de gêneros textuais que também poderão subsidiar e oportunizar aos(às) professores(as) a consecução da (re)elaboração das suas próprias Práticas Pedagógicas para que também promovam discussões e reflexões a partir de suas próprias vivências e experiências nos seus espaços escolares. Esse processo objetiva o pensar, o ler e o agir de forma crítica, preparando os(as) seus(as) alunos(as) para que eles(as) também possam agir e promover mudanças na sociedade, pois esta é concebida por visões de mundo, poder, identidade, relações (inter)culturais e étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na leitura e reflexão sobre os textos advindos de legislações e pesquisas (artigos, livros e revistas), com esta pesquisa procuramos oferecer um panorama de como as Relações Étnico-Raciais têm sido investigadas 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, respondendo, portanto, a pergunta de pesquisa sobre qual é o papel da inserção de Práticas Pedagógicas sobre as Relações étnico-Raciais nas aulas de LEM-Espanhol do Ensino Médio.

O caráter obrigatório e ao mesmo emancipatório sobre a referida temática contribui para a legitimação das práticas pedagógicas de combate à discriminação no âmbito da Educação, em especial ao racismo, bem como “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).

Assim sendo, qual é o papel dos gêneros textuais e do Letramento Racial Crítico no ensino de LEM-Espanhol? Reiteramos que o estudo dos conteúdos sobre as Relações Étnico-Raciais passa a ser visto como a promoção para a ampliação do (re)conhecimento dos sujeitos, sua emancipação e o acesso à (in)formação que passa pelo uso da linguagem via o uso e manejo dos gêneros textuais, afinal “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 22), e pela perspectiva do LRC também nas aulas de línguas estrangeiras modernas.

Corroboramos com a seguinte afirmação e reproduzimos a epígrafe dessa pesquisa a qual traduz a relação entre língua(gem) e identidade racial em que “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), sendo assim, entendemos que a LEM-Espanhol e, portanto, as demais Línguas Estrangeiras, são responsáveis por explorar as temáticas que oportunizem o diálogo crítico-reflexivo visando a visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial.

É inevitável que se (re)pense a partir da escola e do próprio Currículo Escolar no sentido de “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros [e indígenas], [...] na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica” (CEE-PR, 2006, p. 02).

E, por fim, em que medida as Práticas Pedagógicas permitem um ensino pautado na desconstrução de preconceitos discriminatórios visando uma Educação antirracista? Nossa proposição da elaboração de um Caderno Pedagógico traz consigo a preocupação de que as Práticas Pedagógicas sugeridas a partir de nossa experiência e vivência de sala de aula possam ser continuamente reorganizadas e também reconstruídas para dar conta das peculiaridades de cada momento histórico e de cada contexto escolar, pois conforme Franco (2016, p. 542), necessitam de “uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”, portanto, “a prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância” (FRANCO, 2016, p. 547).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Revista Contexturas**: ensino crítico de Língua Inglesa. Ed. Especial. v. 9. São Paulo: APLIESP, 2006. p. 9-19.

ALONSO, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 175-185.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 52-60. 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DO PARANÁ (APEEPR). Manifesto Coletivo dos(as) Professores(as) de Espanhol do Estado do Paraná. Curitiba: APEEPR, 2016. 09 p. Disponível em: <<http://apeeprenlinea.blogspot.com.br/2016/11/manifesto-coletivo-dosas-professoras.html>>. Acesso em 05 jan. 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952. p. 279-326.

BRASIL. **Edital nº 04, de 14 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao%20(2).pdf)>. Acesso em 17 dez. 2017.

_____. Diversidade Cultural. In: BRASIL. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264529>>. Acesso em 18 dez. 2017.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560#legislacao>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. Conhecimentos de Espanhol. In: _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. vol. 1. Brasília, 2006. Cap. 4. p. 127-164.

_____. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. 2004.

_____. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de jun., 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/620878/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-06-2004/pdfView>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio)

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio)

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003. (Trad. de Anna Rachel Machado)

CAMARGO, M.; FERREIRA, A. de J. Relações Étnico-Raciais e Letramento Crítico: reflexões sobre a formação de professores de Língua Inglesa. In: **Anais**. III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. 11 p.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, Pelotas, 2005, p. 101-122. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

COELHO, M. do C. P. As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 57-69.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (CEEPR). Deliberação nº 04, de 02 de agosto de 2006. Dispõe sobre as Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Curitiba, 2006.

Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>>
. Acesso em: 15 jul. 2016.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejo ou (im)possibilidades?** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000147331>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a12.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

COUTO, L. P. Aspectos culturais como conteúdo nas aulas de LE. In: _____. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. III. p. 54-63.

_____. De que Espanhol estamos falando? Identidades e Culturas nas aulas de Língua Espanhola. In: _____. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. II. p. 81-91.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

D'ALMAS, J. **Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162805>>. Acesso em 18 jul. 2016.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro)

DURÃO, A. B. de A. B. Proposta de uma gramática específica para sistemas verbais-icônicos: o caminho para uma leitura produtiva do gênero textual 'história em quadrinhos. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 158-166.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008. p. 275-281.

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

_____. **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.

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

_____. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas 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. Disponível em <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/477/347>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. de J. Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre materiais didáticos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 115-136, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/8630/7903>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

FERREIRA, A. de 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. 03, n. 02, p. 114-129. ago/dez, 2011. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/104.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006. Disponível

em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/897>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Revista RBEP**. v. 97, n. 247, set/dez, São Paulo, 2016, p. 534-551. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Práticas Pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. In: **Revista Educação e Pesquisa**. v. 41, n. 3, jul/set, São Paulo, 2015, p. 601-614. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2016.

LOPES, A. L. A prática pedagógica e a construção de identidades. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UNB, 2006. p. 255-273.

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

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MATENCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

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 jul. 2016.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 194-207.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os povos indígenas na América Latina.** Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Organização das Nações Unidas. Santiago, Chile: ONU, 2015.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. de J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Travessias** (UNIOESTE.Online), v. 7, p. 414-430, 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR).** Curitiba, 2015. 105 p. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf>. Acesso em 24 out. 2016.

_____. **Instrução Normativa nº 024/2017**, de 04 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os critérios para implantação e funcionamento de cursos no Centro de Línguas Estrangeira Modernas (CELEM) da rede pública estadual de ensino do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2017. 40 p. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao242017_sued_seed.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Instrução nº 010/2010**, de 23 de setembro de 2010. Dispõe sobre as Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2010. 4 p. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Resolução nº 3399/2010**, de 05 de agosto de 2010. Dispõe sobre a Composição das Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2010. 03 p. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69167&indice=8&totalRegistros=1950&anoSpan=2018&anoSelecionado=2010&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Resolução nº 3904/2008**, de 27 de agosto de 2008. Dispõe sobre a Criação e Regulamentação do CELEM. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Curitiba: SEED-PR, 2008b. 01 p. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Varios/resolucao3904.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PASSOS, J. C. dos. As Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados? In: **Revista Poiésis**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Tubarão, v. 8, n.13, p. 172 - 188, Jan/Jun, 2014.

PINTO, R. O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 111- 119.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.) **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017.

RIBEIRO, J. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Reportagem em inglês e suas contribuições para o ensino. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 211-222.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SILVA, J. F. da; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. da. Educação das Relações Étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural Crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, maio, p. 248-272. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/570/229>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SILVA, M. P. da. Novas Diretrizes Curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: a lei 10.639/2003. In: **Revista Científica Eccos**, v. 9, n. 1, jan/jun, p. 39-52. 2007. Disponível em: <http://www.pedagogiagm.unir.br/downloads/5251_novas_diretrizes_curriculares_para_o_estudo_da_historia_e_da_cultura_afro_brasileira_e_africana__lei_10.639_2003.pdf>. Acesso em

SULEIMAN, B. B. Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, 2014, v. 18, n. 2, 2014, p. 369-372. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0369.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, Belém, v. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055/2390>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

WATTHIER, L; FERREIRA, A. J. Uma análise das temáticas que permeiam o material didático: a influência da discussão da diversidade racial na formação da identidade dos alunos. In: FERREIRA, A. J. (org.) **Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de Experiências**. Cascavel: UNIOESTE, 2008. p. 75-88.

WOGINSKI, G. R.; FERREIRA, C. C. Raza, etnia e identidad: (re)construcción de prácticas pedagógicas para la deconstrucción de estereotipos (inter)culturales e identitarios en las clases de LEM-Español. In: **Anais**. XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes. Consejería de Educación de la Embajada de España. Brasília, 2017. p. 97-111. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17319>. Acesso em: 05 set. 2017.

WOGINSKI, G. R. “América morena”: Mais além das fronteiras culturais e literárias. Construindo reflexões étnico-raciais e identitárias nas aulas de LEM-Español. In: **Revista Abehache**. Edição Especial, v.1, n.11. Relações Étnico-Raciais no mundo hispânico. Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). 2017. p. 105-123. Disponível em: <<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/11/showToc>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Explotar la diversidad de género textual para discutir la relación étnico-racial también en las clases de Español Lengua Extranjera. In: **Actas**. VIII Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná (EnPLEE). Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR). Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Irati: 2014. p. 28-39. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/enplee/viiienplee.pdf>>. Acesso em:

_____. Proposta Pedagógica Curricular? O que é isso? Como se constrói? Os desafios da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. **Luminária**. Revista da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), União da Vitória, v. 2, n. 15, p. 25-47, 2013. Disponível em: <http://www.fafiuv.br/ensino_e_pesquisa/pdf/revista_fafi/lumi_v2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. A elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) da Disciplina de Língua Estrangeira Moderna a partir da noção de gêneros textuais. In: **Anais**. 10º Encontro de Iniciação Científica e 10ª Mostra de Pós-Graduação. Faculdade Estadual de

Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). União da Vitória: CD-ROM, 2010. p. 99-107.

_____. A construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da disciplina de Língua Estrangeira Moderna a partir dos gêneros textuais. In: **Anais**. 9º Encontro de Iniciação Científica e 9ª Mostra de Pós-Graduação. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). União da Vitória: CD-ROM, 2009. 13 p.

ANEXO

PRODUTO EDUCACIONAL
Caderno Pedagógico

**Prácticas Pedagógicas en LEM-Español:
contribuciones para reflexiones
étnico-raciales
a través de géneros textuales
y Letramento Racial Crítico**



**GILSON RODRIGO WOGINSKI
UEL**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Woginski, Gilson Rodrigo.

Prácticas Pedagógicas en LEM-Español : contribuciones para reflexiones Étnico-Raciales a través de géneros textuales y Letramento Racial Crítico / Gilson Rodrigo Woginski. - Londrina, 2018.
42 f. : il.

Orientador: Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2018.

Inclui bibliografia.

1. LEM-Español - Tese. 2. Prácticas Pedagógicas - Tese. 3. Letramento Racial Crítico - Tese. 4. Géneros Textuales - Tese. I. Reis, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

Índice

	RESUMEN	04
	PRESENTACIÓN	05
	APARTADO 2	06
1	ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO PEDAGÓGICO	07
	1. <i>¿Por qué un Cuaderno Pedagógico y a quién va dirigido?</i>	07
	2. <i>¿Cuál y cómo ha sido el criterio para la selección de los géneros textuales?</i>	07
	3. <i>¿Cómo el(la) profesor(a) va a trabajar con la Práctica Pedagógica?</i>	07
	4. <i>¿Qué tipo de Práctica Pedagógica va a ser propuesta?</i>	07
2	DESCRIPTORES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	08
	<i>¿Cuál es el descriptor de la Práctica Pedagógica 1?</i>	08
	<i>¿Cuál es el descriptor de la Práctica Pedagógica 2?</i>	09
	<i>¿Cuál es el descriptor de la Práctica Pedagógica 3?</i>	10
3	SECUENCIAS DIDÁCTICAS	11
	<i>¿Cómo se estructura una Secuencia Didáctica?</i>	11
4	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	12
	<i>Práctica Pedagógica 01 – Género Textual Reportaje</i>	12-20
	<i>Práctica Pedagógica 02 – Género Textual Historieta</i>	21-29
	<i>Práctica Pedagógica 03 – Género Textual Autobiografía</i>	30-38
	APARTADO 3	39
	¡MANOS A LA OBRA!	
	PROFESOR(A) PRODUZCA SUS PROPIAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	
	<i>Sugerencia 01 – Género Textual Reportaje</i>	40
	<i>Sugerencia 02 – Género Textual Historieta</i>	41
	<i>Sugerencia 03 – Género Textual Autobiografía</i>	42

RESUMEN

El objetivo de este estudio es de fornecer (in)formación a los(as) profesores(as) de la asignatura curricular de Lengua Española sobre las cuestiones que se refieren a las Relaciones Étnico-Raciales (BRASIL, 2003, 2004 y 2008; GOMES y JESUS, 2013), posibilitándoles la actualización, y principalmente, la preparación con experiencias de enseñanza de raza y etnia. Cabe señalar que, según el Artículo 26-A de la LDB nº9394/96, “se torna obligatorio el estudio de la historia y cultura afro-brasileña e indígena”, bien como de acuerdo con la Ley Federal nº11.645/2008, este contenido rescatará “sus contribuciones en las áreas social, económica y política”. De esa manera, este estudio propone presentar Prácticas Pedagógicas por medio de la explotación de géneros textuales (BRONCKART, 2006 y 2008; MARCUSCHI, 2003; CRISTOVÃO, 2007; TONELLI y CORDEIRO, 2014), esos como instrumentos para la enseñanza de lenguas y para la reflexión sobre cuestiones étnicas y raciales, a partir de los fundamentos del Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; DOLZ y SCHNEUWLY, 2004). La (re)construcción que se quiere de las Prácticas Pedagógicas para la elaboración de un “Cuaderno Pedagógico”, o sea, para la elaboración de un producto educacional está de acuerdo con las Normas del MEPEM/UDEL, bien como de acuerdo con el Artículo 3º, § 1º de la Resolución nº01, la cual dispone que “los sistemas de enseñanza y las entidades mantenedoras incentivarán y crearán condiciones materiales y financieras, así como proveerán las escuelas, profesores y alumnos, de material bibliográfico y de otros materiales didácticos necesarios” (BRASIL, 2004, p. 11). Aún, la (re)construcción de esas Prácticas Pedagógicas definidas como a “expresión de un dado momento/espacio histórico, permeada por las relaciones de producción, relaciones culturales, sociales e ideológicas [sobretudo como práctica social]” (FRANCO, 2016, p. 547), están pautadas en el Letramiento Racial Crítico (FERREIRA, 2006, 2014, 2015 y 2017) en el sentido de “movilizar todas las identidades, o sea, la identidad racial blanca y la identidad racial negra para reflexionar sobre raza, racismo” (FERREIRA, 2015, p. 36). En este sentido, “al hablarse en educación, no se puede tener en cuenta solo la escolarización, sino también el preparo para la tolerancia y la diversidad, fundamental para una sociedad con pluralidad étnica” (SILVA, 1999, p. 141 *apud* SILVA, 2007, p. 43).

Palabras-clave: Cuaderno Pedagógico; Prácticas Pedagógicas; Relaciones Étnico-Raciales; Lengua Española.

Presentación

El Cuaderno Pedagógico está estructurado en tres partes denominadas como *Apartados*, siendo el *Apartado 1* caracterizado por la propia investigación del *Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM)*, Área de concentración *Educação em Línguas Estrangeiras*, Línea de Investigación *Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, de la *Universidade Estadual de Londrina (UEL)*, en este caso, caracterizado por el artículo científico, con el objetivo de valorar esa investigación y de orientar los(las) profesores(as) acerca de la fundamentación teórica (Letramento Racial Crítico) en lo que se refiere a las cuestiones para el letrarse críticamente en el sentido de contestar cuáles son los sentidos atribuidos a las identidades sociales de raza y etnia rompiendo con las narrativas hegemónicas, bien como la fundamentación teórico-metodológica sobre el abordaje de los géneros textuales en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras Modernas (LEM), en especial, las contribuciones del Interaccionismo Socio-discursivo que se refiere a las capacidades de lenguaje que los(as) alumnos(as) deben movilizar y las operaciones de lenguaje que deben realizar en LEM, en nuestro caso, en LEM-Español.

A continuación, el *Apartado 2* el cual contribuye con sugerencias de tres Prácticas Pedagógicas con énfasis en las prácticas sociales y en las cuestiones identitarias de raza y etnia para a deconstrucción de discursos de opresión y estereotipos discriminatorios.

Así siendo, nuestra opción inicial por seleccionar géneros textuales se dio sobre aquellos que presentan temática relacionada con las Relaciones Étnico-Raciales. En lo que se refiere la selección de los géneros textuales corroboramos con la afirmación de que:

“elegir un género no se reduce a elegir solo un conjunto de textos, pero traer a la luz aspectos sociales, culturales y políticos asociados”

(ALVES FILHO, 2011, p. 65)

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

Asimismo, en lo que se refiere a la selección de los géneros textuales específicamente sobre el primer nivel de análisis realizado por la investigación es importante observar que:

“para que se pudiera llegar a una selección de los géneros a ser estudiados, comprendió, en su primera etapa, la observación de los contextos escolares, pues de acuerdo con la teoría del interaccionismo socio-discursivo es necesario conocer los contextos en que se dará el proceso de adopción-adaptación del género a ser enseñado y las representaciones que los sujetos envueltos tienen de este”

(ALONSO; CRISTOVÃO, 2007, p. 177-178)

ALONSO, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 175-185.

Esa misma constatación nos hace reflejar sobre ese proceso de selección de los géneros textuales a partir de una discusión que emerge inicialmente en la propia escuela:

“ya que los géneros ayudan a pensar en prácticas de lenguaje coherentes con los objetivos pedagógicos y políticos de una escuela”

(ALVES FILHO, 2011, p. 72)

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

Por fin, el *Apartado 3* presenta ejemplares de géneros textuales que también podrán subsidiar y posibilitar a los(las) profesores(as) la realización de la (re)elaboración de sus propias Prácticas Pedagógicas para que también promuevan discusiones y reflexiones a partir de sus propias vivencias y experiencias en sus espacios escolares objetivando el pensar, el leer y el actuar de forma crítica, preparando sus alumnos(as) para que esos(as) también puedan actuar y promocionar cambios en la sociedad pues esta es concebida por visiones de mundo, poder, identidad, relaciones (inter)culturales y étnico-raciales.

Apartado

2



Organización del Cuaderno Pedagógico

¿Por qué un Cuaderno Pedagógico y a quién va dirigido?

Se trata de Prácticas Pedagógicas producidas a partir de la selección de algunos géneros textuales para la práctica de la comprensión lectora y para la realización de reflexiones y discusiones críticas sobre la Temática de las Relaciones Étnico-Raciales con los(as) alumnos(as) y profesores(as) de la Enseñanza Secundaria, en especial, en las clases de la Lengua Española como Lengua Extranjera, pudiendo incluso, ser utilizado con los(as) alumnos(as) del Centro de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM).

¿Cuál y cómo ha sido el criterio para la selección de los géneros textuales?

El principal criterio utilizado para la selección de los géneros textuales ha sido su relevancia social concerniente a su tema. En este sentido inicialmente definimos: 1er. buscar por el contenido temático, en este caso, las relaciones étnico-raciales; 2º diferentes géneros textuales como historietas y reportajes, por ejemplo; 3º observar la aceptabilidad por los(as) alumnos(as) del género textual seleccionado. Tras la explotación de esas primeras Prácticas, decidimos reconstruirlas, y para eso, definimos: 1er. verificar la informatividad e intencionalidad del género textual; 2º adecuar al público, en este caso, a los(as) alumnos(as) y de acuerdo con la carga horaria de la Asignatura de LEM-Español en la Enseñanza Secundaria; 3º adecuar en formato didáctico-pedagógico para ese Cuaderno Pedagógico.

¿Cómo el(la) profesor(a) va a trabajar con la Práctica Pedagógica?

Las Prácticas Pedagógicas, aquí propuestas, son muy importantes para el desarrollo de las prácticas discursivas de la comprensión lectora, expresión escrita y oral, con énfasis en la primera. Esas Prácticas Pedagógicas están adecuadas al nivel de los(as) alumnos(as) de la Enseñanza Secundaria, pues fueron pensadas y construidas para este nivel de enseñanza, bien como reconstruidas a partir de nuestra propia explotación en clase. Asimismo, pueden ser adaptadas y utilizadas en las clases del Centro de Lenguas CELEM. Cabe señalar que la Temática de lo Étnico-Racial siempre estará presente en esas Prácticas. Es importante que los(as) alumnos(as) tengan claro qué y cómo hacer lo solicitado. También hay que tener en cuenta si ya disponen de algunos recursos lingüístico-discursivos necesarios para realizarlas en el sentido de que algunas pueden repasar algunos contenidos gramaticales y/o lexicales o puede ser el punto de partida para que los estudien.

¿Qué tipo de Práctica Pedagógica va a ser propuesta?

Ese Cuaderno presenta Prácticas Pedagógicas fundamentadas en el *Letramento Racial Crítico* aquí comprendido como una “herramienta poderosa para el pensamiento crítico y para la acción crítica y transformadora, pues desafía los alumnos y les enseña a pensar críticamente” (FERREIRA, 2017, p. 104)* con énfasis en las cuestiones de identidad racial a partir de diferentes géneros textuales. Asimismo otros aspectos muy importantes son discutidos como las cuestiones de raza, etnia, racismo, estereotipos y discriminación. De manera general, sirven para la reflexión, discusión y (re)construcción de sentidos acerca de cuestiones sociales como la propuesta de algunas interrogantes en las cuales los(as) alumnos(as) exponen sus visiones argumentándolas desde sus experiencias y vivencias, sea en Lengua Española o en Lengua Portuguesa.

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

Descriptorios de las Prácticas Pedagógicas

¿Cuál es el descriptor de la Práctica Pedagógica 1?

Práctica Pedagógica 1	
Género textual seleccionado	Reportaje
Título	<i>Brasil crea una materia obligatoria de historia de la cultura negra</i>
Organización/Institución	El País (versión en línea: www.elpais.es)
Autor(a)	Juan Arias
Local	España
Fecha	17 de marzo de 2003
Característica(s) del género textual	<p>1. “[...] resultado de una actividad periodística (pesquisa, cobertura de eventos, selección de datos, interpretación y tratamiento), que básicamente consiste en adquirir informaciones sobre determinado asunto o suceso para transformarlas en noticiero” (COSTA, 2008, p. 160);</p> <p>2. “[...] tienen características como: a) proveer de pauta planeada (muestra una meta que fue buscada fuera de la realidad inmediata de los hechos en eclosión); b) envolver (en relación a los cuatro subgéneros levantados) pesquisa en fuentes y temas además de los límites inmediatamente relacionados al hecho de noticia; c) detener un estilo más libre, rompiendo la rigidez de la técnica periodística y pudiendo ser más personal” (RIBEIRO; CRISTOVÃO, 2007, p. 214).</p>
Tema(s) de las Relaciones Étnico-Raciales	Racismo, Raza, Discriminación, Política Pública y Social, Currículo Escolar, Ley 10.639/2003 y 11.645/2008.
Objetivo(s)	Los(Las) alumnos(as) pueden adquirir conciencia de que, en este género textual, se habla de aquello que ocurrió en un tiempo reciente o no moldando también las realidades cotidianas.
Contenido(s) Lingüístico-discursivo(s)	Conjunciones, marcadores temporales y tiempo verbal predominante.

Fuente: el autor.

¿Cuál es el descriptor de la Práctica Pedagógica 2?

Práctica Pedagógica 2	
Género textual seleccionado	Historietas
Título	<i>Nombres</i>
Organización/Institución	Editorial Televisa (versión impresa)
Autor(a)	Pepo
Local	Chile
Fecha	27 de octubre de 2009
Característica(s) del género textual	<ol style="list-style-type: none"> 1. “[...] usa algunos recursos icónicos-verbales propios o muy recurrentes, con una morfo-sintaxis discursiva específica: el dibujo, la viñeta, la burbuja, la figura, el uso de onomatopeyas y de subtítulos” (COSTA, 2008, p. 112); 2. “[...] género icónico o icónico-verbal narrativo cuya progresión temporal se organiza cuadro a cuadro. Como elementos típicos, la historieta representa los dibujos, los cuadros y las burbujas y/o subtítulos, donde es insertado el texto verbal” (MENDONÇA, 2003, p. 199-200); 3. “[...] una situación inicial, una complicación, un conjunto de acciones, la resolución y una situación final, aunque ni todas esas fases estén presentes” (CRISTOVÃO; DURÃO <i>apud</i> DURÃO, 2004, p. 158).
Tema(s) de las Relaciones Étnico-Raciales	Racismo, Identidades, Etnias y Pueblos Indígenas.
Objetivo(s)	Los(Las) alumnos(as) pueden adquirir conciencia de que, en este género textual, se habla de la multiculturalidad e identidad de los pueblos indígenas.
Contenido(s) Lingüístico-discursivos	Pronombres interrogativos, lenguaje formal/informal y tiempo verbal predominante.

Género textual seleccionado	Reportaje
Título	<i>De apellido indio al español para esquivar del racismo</i>
Organización/Institución	ABC (versión en línea: www.abc.com.py)
Autor(a)	ABC
Local	Paraguay
Fecha	09 de abril de 2009
Característica(s) del género textual	Ver las características en la “Práctica 1”.
Tema(s) de las Relaciones Étnico-Raciales	Familia, Identidades, Etnias y Pueblos Indígenas.
Objetivo(s)	Los(Las) alumnos(as) pueden adquirir conciencia de que, en este género textual, se habla de la multiculturalidad e identidad de los pueblos indígenas.
Contenido(s) Lingüístico-discursivo(s)	Adverbios de tiempo, preposiciones y tiempo verbal predominante; Familia (grado de parentesco).

Fuente: el autor.

¿Cuál es el descriptor de la Práctica Pedagógica 3?

Práctica Pedagógica 3	
Género textual seleccionado	Autobiografía
Título	<i>No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EE.UU y lo viví personalmente</i>
Organización/Institución	El País (versión en línea: www.elpais.es)
Autor(a)	Isabella Grullón
Local	España
Fecha	06 de agosto de 2016
Característica(s) del género textual	<p>1. “[...] narración sobre la vida de un individuo, escrita por el propio, sobre forma documental, o sea, es una prosa que una persona real hace de su propia existencia, acentuando la vida individual, en particular, sobre la historia de su personalidad. [...] Existe una identidad entre autor, narrador y personaje habiendo una fusión entre autor y narrador” (COSTA, 2008, p. 37-38);</p> <p>2. “[...] constituidas de textos poco densos y lingüísticamente menos complejos, pues desvelan solo aspectos básicos y fundamentales de la vida de los biografiados” (ALONSO; CRISTOVÃO, 2007, p. 180).</p>
Tema(s) de las Relaciones Étnico-Raciales	Cultura, Estereotipos, Identidad e Intolerancia.
Objetivo(s)	Los(Las) alumnos(as) pueden adquirir conciencia de que, en este género textual, se habla de las experiencias y vivencias personales, incluso sobre prejuicios como la discriminación racial.
Contenido(s) Lingüístico-discursivo(s)	Adjetivos y pronombres posesivos, discurso directo e indirecto y tiempo verbal predominante; Datos personales (nombre, edad, gentilicio, experiencias).

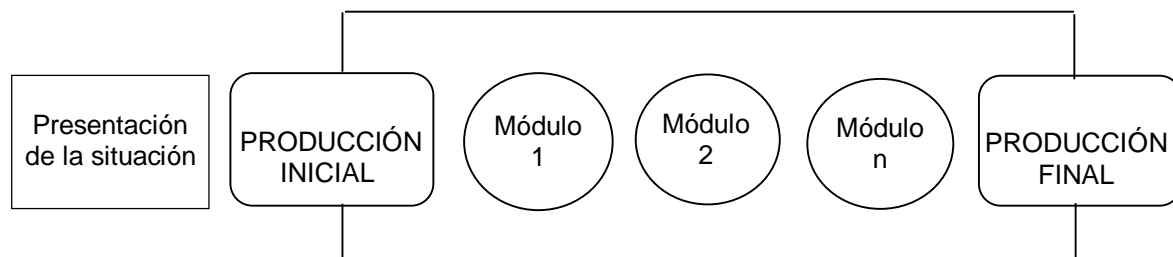
Fuente: el autor.

Secuencias Didácticas

¿Cómo se estructura una Secuencia Didáctica?

Las Secuencias Didácticas son definidas por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 97) como “un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, alrededor de un género textual oral o escrito” y estructuradas de la siguiente manera:

Esquema de Secuencia Didáctica



DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Presentación de la situación...

“es descrita de manera detallada la tarea de expresión oral o escrita que los alumnos deberán realizar, éstos elaboran un texto inicial, oral o escrito, que corresponde al género trabajado”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Producción inicial...

“permite al profesor evaluar las capacidades ya adquiridas y ajustar las actividades y los ejercicios previstos en la secuencia a las posibilidades y dificultades reales de un grupo. Además, ella define el significado de una secuencia para el alumno, esto es, las capacidades que debe desarrollar para mejor dominar el género de texto en cuestión”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Módulos...

“constituidos por varias actividades o ejercicios, le dan los instrumentos necesarios para ese dominio, pues los problemas colocados por el género son trabajados de manera sistemática y profunda”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Producción final...

“el alumno puede poner en práctica los conocimientos adquiridos y, con el profesor, medir los progresos alcanzados. La producción final sirve, también, para una evaluación de tipo suma, que incidirá sobre los aspectos trabajados durante la secuencia”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98-99)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Práctica Pedagógica 01



A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1 – Género Textual REPORTAJE: ¿vamos a conocerlo?

A descubrirlo

¿Qué es un género textual?

El género textual es la materialización del discurso sea oral o escrito. Todas las actividades que ejecutamos las hacemos a través de los géneros textuales.

Géneros textuales...

“productos de la actividad humana y, como tales, están articulados a las necesidades, a los intereses y a las condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en el seno de las cuales son producidos”

(BRONCKART, 2003, p. 72)

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003. (Traducción de de Anna Rachel Machado)

A definirlo

¿Qué es un reportaje?

El género textual reportaje, según el DRAE, es definido como un “*trabajo periodístico de carácter informativo*”, o sea, se refiere a una práctica social para la obtención y divulgación de informaciones, como por ejemplo, informar sobre los aspectos étnico-raciales de una sociedad.

Género textual reportaje...

“resultado de una actividad periodística (pesquisa, cobertura de eventos, selección de datos, interpretación y tratamiento), que básicamente consiste en adquirir informaciones sobre determinado asunto o suceso para transformarlas en noticiero”

(COSTA, 2008, p. 160)

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A organizarlo

¿Cómo se organiza un reportaje?

El reportaje pertenece a la modalidad escrita, bien como es organizado a partir de párrafos, títulos, subtítulos, a veces en columnas, bien como hay el predominio de la narración en progresión (introducción, desarrollo, conclusión), pero puede ocurrir la presencia de la descripción y/o de la argumentación.



Brasil crea una materia obligatoria de historia de la cultura negra

El objetivo de la iniciativa es fomentar la tolerancia y la igualdad entre razas

Juan Arias, Rio de Janeiro, 17 MAR 2003.

A producirlo

¿Qué aspectos lingüísticos son usados en un reportaje?

El reportaje es producido a partir del discurso indirecto, generalmente impersonal, pero puede también articular fragmentos textuales del discurso directo como el uso de la 1ª persona del singular/plural, usados a través del recurso de las comillas.

A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1 – Género Textual REPORTAJE: ¿vamos a explotarlo?

PROCEDIMIENTOS

Profesor(a), imprima y entregue a los(as) alumnos(as) poco a poco las páginas siguientes (15 a 20). Promueva una primera reflexión sobre la temática y el género textual propuestos presentándoles la situación de producción para la acción de lenguaje a ser realizada. Enseguida, organice la primera producción escrita del **género textual reportaje** para saber cuáles son las capacidades de lenguaje ya adquiridas y cuáles aún deben ser desarrolladas y recójala. Después, use los Módulos para leer y reconocer las características del género textual y del contenido temático sobre las Relaciones Étnico-Raciales. Para ayudarlo, hay que conocer los fundamentos teórico-metodológicos consultando el trabajo teórico que dio base a este Cuaderno Pedagógico, especialmente los descriptores de esa Práctica Pedagógica. Sobre la lectura, proponga una primera lectura silenciosa. Pida a los(as) alumnos(as) que mientras leen, ellos(as) pueden subrayar el léxico y expresiones desconocidos. Después, solucione las dudas, excepto las que se refieren al propio ejercicio sobre significados, pues los alumnos(as) deben buscarlos. Por fin, organice nuevamente la producción escrita volviendo a reescribir la primera producción transformándola en la producción final ***La importancia de las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación*** para divulgarla en el periódico escolar ***El Colegio Étnico-Racial***.

OBJETIVOS

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “realizar inferencias sobre: quién escribe el texto, para quién él es dirigido, sobre cuál asunto, cuándo el texto fue producido, dónde fue producido, para qué objetivo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20).

Respuestas: a) reportaje; b) a los españoles; c) 17 mar 2003; d) Juan Arias.

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “reconocer la organización del texto” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21).

Respuestas: e) en 1550; f) en 1888; g) 42%; h) en párrafo; i) narrativo; j) Educación.

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “comprender los elementos que operan en la construcción de textos [...] percibir las elecciones lexicales para tratar de determinado contenido temático” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21-22).

Respuestas: k) Pretérito; l) mil quinientos cincuenta / mil ochocientos ochenta y ocho; m) asignatura; n) hoy; ñ) mas.

A SIGNIFICAR

Respuestas: o) disciplina / acredita / somente / salário / além disso / acrescentou.

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “posicionarse sobre relaciones textos-contextos [bien como] construir mapas semánticos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Respuestas: p) Eso no ocurrió, pues es la Temática de las Relaciones Étnico-Raciales que debe ser explotada en algunas asignaturas del Currículo de Brasil, según la Ley nº10.639/2003 y la Ley nº11.645/2008; q) Personal; r) Personal; s) Personal; t) Personal; u) Usar el DRAE para la definiciones.

Para el inicio de nuestra reflexión

¿Qué tipo de contenidos son explotados en los reportajes que circulan en la sociedad?

PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

EMPEZANDO A CHARLAR CON LOS(AS) ALUMNOS(AS)

Queridos(as) alumnos(as)

Esta **Práctica Pedagógica** tiene por objetivo hacerte pensar en Lengua Española en medio a algunos diferentes textos. Cuéntanos, ¿tú te comunicas a través de textos? ¿Tú lees: qué lees? ¿Tú escribes: qué escribes? Además, presentamos esa variedad de géneros de texto con énfasis en los REPORTAJES sobre la temática de las **Relaciones Étnico-Raciales**. A propósito, ¿sabes qué es Etnia, Raza y Legislación? Al final de esta Práctica, tú producirás tu propio reportaje **La importancia de las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación**, en este caso, pensarás en la temática propuesta para discutirla, difundirla en tu escuela y publicarla en el periódico escolar titulado **El Colegio Étnico-Racial**.

Y tú, ¿te gusta leer y tienes con qué leer?

¿Qué tipos de materiales: libros, periódicos o revistas?

¿Qué textos son publicados en los libros, periódicos y revistas que tú lees?

¿Qué cuentan estos textos?

A propósito, ¿qué es un reportaje?

¿Para qué se escriben reportajes? ¿Con cuál intención?

¿Leíste algún reportaje en otro idioma?

Si sí, ¿te acuerdas sobre qué temática y en cuál otro idioma?

¿Y qué te pareció? ¿La comprendiste?

A continuación, ¿qué esos titulares tienen en común? ¿De qué tratan? ¿Por qué?



Brasil crea una materia obligatoria de historia de la cultura negra

El objetivo de la iniciativa es fomentar la tolerancia y la igualdad entre razas

Juan Arias, Rio de Janeiro, 17 MAR 2003.

www.elpais.es



Racismo y publicidad: ¿A quién le hablan los anuncios en el Perú?

Una imagen de Saga Falabella en Facebook, que utiliza como modelos a menores con rasgos que no son comunes a la mayoría de peruanos, reaviva el debate

Martes, 02 de diciembre del 2014.

www.peru21.pe



De apellido indio a español para esquivar el racismo

09 DE ABRIL DE 2009.

www.abc.com.py

PRIMERA PRODUCCIÓN

“Mi primera producción escrita”

¿Qué contenidos étnico-raciales son explotados en los reportajes?



Brasil crea una materia obligatoria de historia de la cultura negra

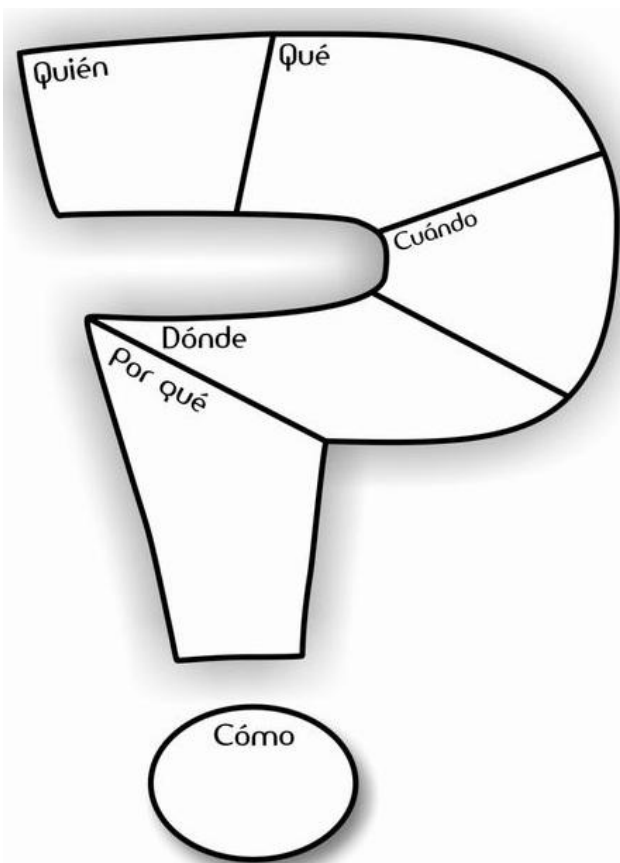
El objetivo de la iniciativa es fomentar la tolerancia y la igualdad entre razas

Juan Arias, Rio de Janeiro, 17 MAR 2003.

Disponible en: <http://elpais.com/diario/2003/03/17/educacion/1047855608_850215.html>. Accedido el 17 mar. 2013.

¡A ESCRIBIR! TU PRIMERA PRODUCCIÓN

Piensa en los contenidos de los reportajes que circulan en la sociedad. Te damos el titular del reportaje que vas a leer a continuación. Tras saber que el gobierno brasileño publicó una ley (Ley nº 10.639/2003) para que se discuta en las escuelas la temática de las Relaciones Étnico-Raciales, haz de cuenta que tú eres un periodista y produce un reportaje: *La importancia de las Relaciones Étnico-Raciales en la Educación*. El principal argumento es mostrar la presencia del racismo y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales. Utiliza el dibujo de la interrogación como tu propio borrador y rellénalo con las informaciones solicitadas de acuerdo con las siguientes orientaciones: a) ¿Quién? (personas); b) ¿Qué? (ocurrido); c) ¿Cuándo? (tiempo); d) ¿Dónde? (lugar); e) ¿Por qué? (razón); ¿Cómo? (manera). Inicialmente puedes usar esos aspectos:



- Legislación / Igualdad / Escuela...
- Currículo / Étnico-Racial / Social...
- Esclavitud / Tolerancia / Raza...
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

¿CÓMO ME FUE?

Mi primera producción escrita y mi primera autoevaluación

Mi reportaje tiene/demuestra...	Sí	No
personas (quién)		
hecho (qué)		
tiempo (cuándo)		
lugar (dónde)		
razón (por qué)		
manera (cómo)		

MÓDULO 1

Leyendo y Reconociendo el Reportaje

HACIA LA LECTURA

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1 – Lectura: ¿vamos a leer?



Brasil crea una materia obligatoria de historia de la cultura negra *El objetivo de la iniciativa es fomentar la tolerancia y la igualdad entre razas*

Juan Arias, Rio de Janeiro, 17 MAR 2003.

El nuevo presidente de la República de Brasil, Luiz Inacio Lula da Silva, nada más ser elegido, prometió acabar, además de con el hambre, con la discriminación social entre negros y blancos. Se trata de una iniciativa ambiciosa en un país en el que casi la mitad de la población (70 de sus 164 millones de habitantes) son negros o mulatos. Para llevar a cabo su objetivo, ha empezado por establecer una asignatura obligatoria en todas las escuelas públicas y privadas de Brasil: la Historia de la Cultura Negra. En ella se explicará la historia de los negros, desde los tiempos de la esclavitud hasta hoy, y lo que ha supuesto la presencia africana en el ámbito cultural brasileño.

"Es increíble que en Brasil, que es un país africano, los negros estén prácticamente ausentes de la cultura", ha manifestado el ministro de Educación de Brasil, Cristovam Buarque. "He sido rector de la Universidad de Brasilia y prácticamente no existían alumnos negros. Nunca ha habido un rector negro, ni un cargo de primera línea en el Ejército, ni en la Iglesia, ni en nada. Los negros son los últimos en todo porque no consiguen estudiar", añadió el ministro. Su antecesor en el cargo, Paulo Renato de Souza, hablaba también de cómo le asombraba, cuando daba clase en la Universidad, ver algún alumno negro.

Las clases de Historia de la Cultura Negra deben empezar a impartirse en el curso escolar que acaba de empezar en Brasil (comienza en febrero) en las escuelas en las que haya profesorado preparado para ello. De forma paralela, el Gobierno impulsará la formación de docentes especializados en esta disciplina en las universidades.

El Ejecutivo cree que la discriminación de los negros en Brasil es más "social" que "racial" y que en ella influye mucho el desconocimiento, el no saber valorar lo que la cultura negra ha influido en las señas de identidad de este país, tanto en su música como en su sentido de la tolerancia y de la solidaridad.

A Brasil llegaron en 1550 unos tres millones de africanos esclavos y fue el último país de América en abolir, en 1888, la esclavitud. Pero hoy en día sigue presente la discriminación. Según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, el índice de mortalidad de los niños negros es dos tercios superior a la de los blancos y el 80% de los trabajadores que ganan solo el sueldo base (70 euros) son negros. La población negra representa el 80% de los que pasan hambre en el país y la mayoría del 18% de analfabetos. Además, solo un 1,4% llega a la Universidad.

Quizás por esta situación Lula ha comenzado por colocar tres ministros negros en su Gobierno y con la nueva ley que establece la asignatura de Historia de la Cultura Negra quiere sentar las bases para que todo esto cambie.

Disponible en: <http://elpais.com/diario/2003/03/17/educacion/1047855608_850215.html>.
Accedido el 17 mar. 2013.

MÓDULO 2

Reconociendo las Características del Reportaje

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1 – Comprensión: ¿vamos a comprender e interactuar?

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

- a) ¿A qué **género textual** pertenece? () reportaje () noticia () declaración () asignatura
 b) ¿**Para quién** fue escrito? () a los españoles () a los brasileños () a los blancos () a los negros
 c) ¿**Cuándo fue** escrito? () 17 marzo 2003 () 17 marzo 1888 () 17 marzo 1550 () 17 marzo 2013
 d) ¿Quién es el **autor** del texto? () Lula da Silva () Cristovam Buarque () Juan Arias () El País

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

De acuerdo con el texto:

- e) ¿**cuándo llegaron los africanos esclavos** en Brasil? () en 2003 () en 1550 () en 1888
 f) ¿**cuándo Brasil abolió** la esclavitud? () en 2003 () en 1550 () en 1888
 g) ¿cuál es el **porcentaje de negros o mulatos** en Brasil? () 18% () 42% () 58% () 70% () 80%
 h) ¿Cómo está **organizado** textualmente? () en cuadros () en estrofas () en párrafos () en columnas
 i) ¿Cuál es el **tipo textual** predominante? () narrativo () descriptivo () argumentativo
 j) ¿En **cuál sesión** fue escrito? () Portada () Política () Economía () Sociedad () Educación

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

- k) ¿Cuál es el **tiempo verbal** predominante? () Presente () Pretérito () Futuro
 l) ¿Cómo **se escriben** los siguientes numerales cardenales?
1550 () mil quinientos cincuenta () mil quinientos y cincuenta
1888 () mil ochocientos ochenta y ocho () mil ochocientos y ochenta ocho
 m) ¿Hay alguna **palabra heterosemántica** en el texto? () No () Sí, ¿cuál? _____
 n) ¿Cuál de estas palabras es un **marcador temporal**? () además () pero () hoy
 ñ) ¿La palabra “**pero**” puede ser **sustituida** sin perder el sentido **por cuál** otra palabra?
 () más () mas () perro

A SIGNIFICAR

- o) ¿Dónde se puede buscar significados?

Cuando tengas dudas sobre los significados de las palabras de la Lengua Española, te sugerimos que los busques, además de los diccionarios o libros impresos, también en la siguiente *página web* de la Real Academia Española (RAE): www.rae.es

Aprovecha y busca el significado de las siguientes palabras:

asignatura	cree (verbo creer)	solo
sueldo	además	añadió (verbo añadir)

MÓDULO 3

Reconociendo las Relaciones Étnico-Raciales del Reportaje

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

Responde de acuerdo con tu vivencia, experiencia y también tus estudios y los medios de comunicación:

Puedes utilizar las siguientes expresiones:

Yo creo que...	En mi opinión...	Para mí...
Pienso que...	Desde mi punto de vista...	Desde mi parecer...

p) De acuerdo con el texto, “*Brasil creó una asignatura obligatoria de Historia de la Cultura Negra (...) en todas las escuelas públicas y privadas*”. ¿Qué te parece? ¿Eso de hecho ocurrió? ¿Por qué? Justifica tu respuesta usando tu conocimiento, principalmente tu experiencia como alumno(a) y contesta: ¿En tu escuela tiene esa “materia obligatoria”? Exprésate oralmente.

q) Como hace más de 10 años que la Ley fue creada, es posible que ya tengas discutido temáticas sobre las culturas de origen africana e indígena en tu escuela. Si sí, ¿cuáles fueron esas temáticas? Si no, ¿por qué crees que tu escuela aún no discute esta temática? Exprésate por escrito.

r) Sobre esa materia “Historia de la Cultura negra”, ¿te gustaría tenerla y estudiarla? Exprésate oralmente.

s) Si de hecho tuviera en las escuelas la materia de la “Historia de la Cultura Negra”, ¿cómo sería? ¿Cuáles serían los contenidos (temáticas y asuntos) seleccionados? Prepara una lista de contenidos y preséntala por escrito.

t) Explica qué quiere decir que “*la discriminación de los negros en Brasil es más social que racial*”. Exprésate oralmente.

u) En el texto aparecen palabras muy importantes para nuestras discusiones. Busca los significados de esas palabras y discútelos expresándote oralmente con tus compañeros de clase: ¿dónde estas palabras son usadas y qué representan?

TOLERANCIA	IGUALDAD	ESCLAVITUD
LEY	RAZAS	DISCRIMINACIÓN

PRODUCCIÓN FINAL

“Mi primera reescritura”

¿Qué contenido étnico-racial estará en mi reportaje?

EL COLEGIO ÉTNICO-RACIAL

TÍTULO

SUBTÍTULO

AUTOR, CIUDAD, FECHA (DÍA/MES/AÑO).

¡A REESCRIBIR! TU PRODUCCIÓN FINAL

Piensa nuevamente en los posibles contenidos étnico-raciales de los reportajes. Tras saber que no fue creada una asignatura/materia obligatoria, sino una ley que obliga la explotación de esa temática en las escuelas de Brasil, vuelve a sentirte un periodista y finaliza tu reportaje. No te olvides que hay que finalizarlo de manera a mostrar la presencia del racismo y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales.

PRODUCCIÓN FINAL: ¿CÓMO ME FUE?

¿Qué debo observar?	Sí	No
¿He puesto el título y posibles subtítulos?		
¿He puesto el autor, la ciudad y la fecha?		
¿He usado párrafos?		
¿He utilizado el tiempo verbal adecuado?		
¿He expuesto de forma clara el contenido étnico-racial?		
¿He presentado el argumento principal?		
¿He usado la correcta puntuación?		

¡A REESCRIBIR! UNA VEZ MÁS MI PRODUCCIÓN FINAL

Pide para que un(a) compañero(a) tuyo(a) de clase lea tu producción y opine. Si necesario, una vez más lo reescriba poniendo atención en los apuntes de tu compañero(a) y de tu profesor(a). Hecho eso, tu reportaje ya está listo para promover las reflexiones de identidad racial en tu escuela. Para eso, organiza con tus compañeros(as) para que se publiquen los reportajes en el periódico escolar **El Colegio Étnico-Racial** y que ese circule en la escuela y fuera de ella, si posible.

¿CÓMO ME FUE?

MI EVALUACIÓN Y MI AUTOEVALUACIÓN SOBRE LEER Y PRODUCIR REPORTAJES

Has aprendido a reconocer los reportajes, sus contenidos, y sobretodo, las características de estos textos con énfasis en la temática de las Relaciones Étnico-Raciales. De esa manera, te pedimos que individualmente evalúe estos aspectos:

Sobre los reportajes yo ya puedo...	Sí	Poco	No
a) identificar el contexto de producción (autor, enlace, fecha, destinatario, etc.)			
b) identificar la infraestructura (título, subtítulos, párrafos, sesión, etc.)			
c) identificar el aspecto gramatical (tiempo verbal, conjunciones, etc.)			
d) utilizar los signos de puntuación (punto final, coma, etc.)			
e) relatar hechos pasados (verbos en el Pretérito)			
f) relatar hechos futuros (verbos en el Futuro o Perífrasis verbales)			
g) exponer mis ideas sobre la temática con seguridad			

Práctica Pedagógica 02



A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2 – Género Textual HISTORIETA: ¿vamos a conocerlo?

A descubrirlo

¿Qué es un género textual?

El género textual es la materialización del discurso sea oral o escrito. Todas las actividades que ejecutamos las hacemos a través de los géneros textuales.

Géneros textuales...

“productos de la actividad humana y, como tales, están articulados a las necesidades, a los intereses y a las condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en el seno de las cuales son producidos”

(BRONCKART, 2003, p. 72)

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003. (Traducción de de Anna Rachel Machado)

A definirlo

¿Qué es una historieta?

El género textual historieta, según el DRAE, es definido como una “*serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., con texto o sin él, y que puede ser una simple tira*”, o sea, se refiere a una práctica social para la interacción dinámica entre el texto y el lector a través del humor, pudiendo incluso, informar sobre los aspectos de identidad racial de una sociedad.

Género textual historieta...

“usa algunos recursos icónicos-verbales propios o muy recurrentes, con una morfo-sintaxis discursiva específica: el dibujo, la viñeta, la burbuja, la figura, el uso de onomatopeyas y de subtítulos”

(COSTA, 2008, p. 112)

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A organizarlo

¿Cómo se organiza una historieta?

La historieta pertenece a la modalidad escrita, bien como es organizada a partir de cuadros, también llamadas viñetas, títulos, subtítulos, de una progresión temporal cuadro a cuadro (situación inicial, acciones y situación final) y el predominio de la narración.



A producirlo

¿Qué aspectos lingüísticos son usados en una historieta?

La historieta es producida a partir de la mezcla de elementos icónicos o icónicos-verbales, bien como el discurso directo e indirecto y el recurso de la onomatopeya.

A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2 – Género Textual HISTORIETA: ¿vamos a explotarlo?

PROCEDIMIENTOS

Profesor(a), imprima y entregue a los(as) alumnos(as) poco a poco las páginas siguientes (24 a 29). Promueva una primera reflexión sobre la temática y el género textual propuestos presentándoles la situación de producción para la acción de lenguaje a ser realizada. Enseguida, organice la primera producción escrita del **género textual historieta** para saber cuáles son las capacidades de lenguaje ya adquiridas y cuáles aún deben ser desarrolladas y recójala. Después, use los Módulos para leer y reconocer las características del género textual y del contenido temático sobre las Relaciones Étnico-Raciales. Para ayudarlo, hay que conocer los fundamentos teórico-metodológicos consultando el trabajo teórico que dio base a este Cuaderno Pedagógico, especialmente los descriptores de esa Práctica Pedagógica. Sobre la lectura, proponga una primera lectura silenciosa. Pida a los(as) alumnos(as) que mientras leen, ellos(as) pueden subrayar el léxico y expresiones desconocidos. Después, solucione las dudas, excepto las que se refieren al propio ejercicio sobre significados, pues los alumnos(as) deben buscarlos. Por fin, organice nuevamente la producción escrita volviendo a reescribir la primera producción transformándola en la producción final ***Las Relaciones Étnico-Raciales, un cuadro a más, el de la conciencia***.

OBJETIVOS

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “realizar inferencias sobre: quién escribe el texto, para quién él es dirigido, sobre cuál asunto, cuándo el texto fue producido, dónde fue producido, para qué objetivo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20).

Respuestas: Texto 1: a) historieta; b) chilenos; c) en Chile; d) Pepo.

Texto 2: a) reportaje; b) paraguayos; c) en Paraguay; d) ABC.

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “reconocer la organización del texto” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21).

Respuestas: Texto 1: e) en cuadros; f) dialogal.

Texto 2: e) en párrafos; f) narrativo.

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “comprender los elementos que operan en la construcción de textos [...] percibir las elecciones lexicales para tratar de determinado contenido temático” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21-22).

Respuestas: Texto 1: g) Presente.

Texto 2: g) Pretérito;

h) apellido; i) aun.

A SIGNIFICAR

Respuestas: j) sobrenome / mudar / estudioso das questões indígenas / é preciso / ainda que / traduziram.

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “posicionarse sobre relaciones textos-contextos [bien como] construir mapas semánticos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Respuestas: k) Personal; l) Personal; m) Personal; n) Personal; ñ) Personal; o) Usar el DRAE para la definiciones.

Para el inicio de nuestra reflexión

¿Qué tipo de contenidos son explotados en las historietas que circulan en la sociedad?

PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

EMPEZANDO A CHARLAR CON LOS(AS) ALUMNOS(AS)

Queridos(as) alumnos(as)

Esta **Práctica Pedagógica** tiene por objetivo hacerte pensar en Lengua Española en medio a algunos diferentes textos. Cuéntanos, ¿tú te comunicas a través de textos? ¿Tú lees: qué lees? ¿Tú escribes: qué escribes? Además, presentamos esa variedad de géneros de texto con énfasis en las **HISTORIETAS** sobre la temática de las **Relaciones Étnico-Raciales**. A propósito, ¿sabes qué es Etnia, Raza e Identidad? Al final de esta Práctica, tú producirás tu propio cuadro final, en este caso, pensarás en la temática propuesta para discutirla, difundirla en tu escuela y publicarla en el libro/tebeo titulado **Las Relaciones Étnico-Raciales, un cuadro a más, el de la conciencia**.

Y tú, ¿te gusta leer y tienes con qué leer?

¿Lees tebeos?

¿Qué cuentan los textos de los tebeos?

A propósito, ¿qué es un tebeo y una historieta?

¿Para qué se escriben historietas? ¿Con cuál intención?

¿Leíste alguna historieta en otro idioma?

Si sí, ¿te acuerdas sobre qué temática y en cuál otro idioma?

¿Y qué te pareció? ¿La comprendiste?

A continuación, ¿qué esas historietas tienen en común? ¿De qué tratan? ¿Por qué?



PRIMERA PRODUCCIÓN

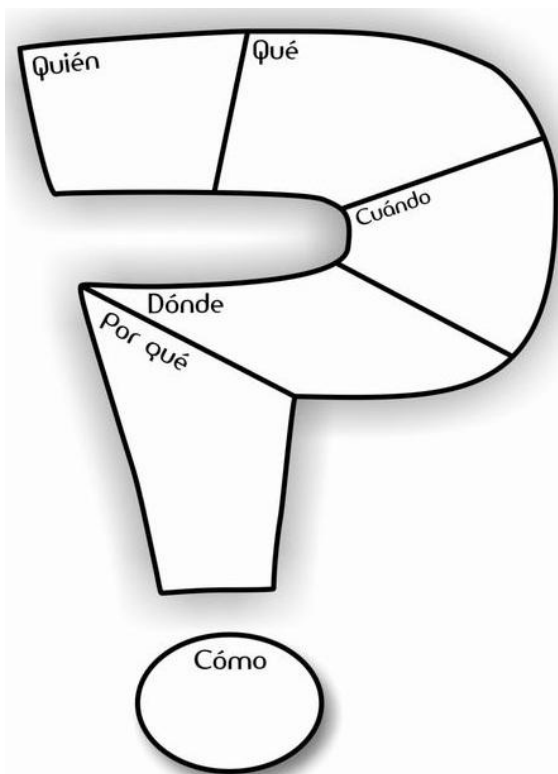
“Mi primera producción escrita”

¿Qué contenidos étnico-raciales son explotados en las historietas?



¡A ESCRIBIR! TU PRIMERA PRODUCCIÓN

Piensa en los contenidos de las historietas que circulan en la sociedad. Te damos el título de la historieta que vas a leer a continuación. Tras saber que hay algunas personas y gobiernos que recomiendan el cambio de la identidad de una persona, en este caso, el cambio de sus apellidos, en especial aquellos que origen étnica indígena, tú eres el responsable por producir un final diferente para la historieta, o sea, un cuadro a más para el tebeo **Las Relaciones Étnico-Raciales, un cuadro a más, el de la conciencia**. El principal objetivo es mostrar la presencia del racismo y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales. Utiliza el dibujo de la interrogación como tu propio borrador y rellénalo con las informaciones solicitadas de acuerdo con las siguientes orientaciones: a) ¿Quién? (personas); b) ¿Qué? (ocurrido); c) ¿Cuándo? (tiempo); d) ¿Dónde? (lugar); e) ¿Por qué? (razón); ¿Cómo? (manera). Inicialmente puedes usar esos aspectos:



Identidad / Discriminación...

Étnico-Racial / Revaloración...

Apellidos / Indígenas / Etnias...

¿CÓMO ME FUE?

Mi primera producción escrita y mi primera autoevaluación

Mi historieta tiene/demuestra...	Sí	No
personaje (quién)		
hecho (qué)		
tiempo (cuándo)		
lugar (dónde)		
razón (por qué)		
manera (cómo)		

MÓDULO 1
Leyendo y Reconociendo la Historieta
HACIA LA LECTURA

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2 – Lectura: ¿vamos a leer?

TEXTO 1



PEPO. Condorito. Chile: Editorial Televisa Chile, 2009. p. 30.

TEXTO 2

De apellido indio a español para esquivar el racismo

09 de abril de 2009

Una de las consecuencias más llamativas de la discriminación y el racismo que históricamente han sufrido los indígenas de Bolivia ha sido que muchos de ellos han optado por cambiar sus apellidos “indios” por otros “españoles”.

No son pocos los Plata que en su momento fueron *Colque*, los Gisbert que podrían haber continuado siendo *Quispe*, los Gallo que directamente tradujeron su nombre originario *Walpa* o los Cárdenas y ya no *Choquehuanca*, como es el caso de un ex vicepresidente.

Incluso el mismísimo presidente de Bolivia, el indigenista e izquierdista Evo Morales, podría ser parte en uno de los casos de cambio de apellidos [pues] los antepasados del presidente fueron los *Katari*, que significa víbora y coraje en aimara. [...]

“Hay que volver a recuperar en un acto de principios y de identidad”, defendió *Mamani Mamani* [pintor indígena], que se hace llamar así, repitiendo su apellido, para “reinsistir” en la “revalorización de lo aimara”. El propio ex vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas explicó a Efe que, “en tiempos en que el racismo y la discriminación eran muy intensos”, su padre optó por dejar de ser *Choquehuanca* para poder “acceder a un nivel de educación superior”.

Mamani Mamani, explicó que aunque su nombre legal es Roberto, desde siempre ha deseado llamarse *Uyustus*, en homenaje a “un pensador aimara”. [...]

Adaptado de: <<http://www.abc.com.py/gente/de-apellido-indio-a-espanol-para-esquivar-el-racismo-1162644.html>>. Accedido el 20 mar. 2017.

MÓDULO 2

Reconociendo las Características de la Historieta

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2 – Comprensión: ¿vamos a comprender e interactuar?

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

a) ¿A qué **género textual** pertenece?

Texto 1: () carton () historieta () viñeta () reportaje

Texto 2: () carton () historieta () viñeta () reportaje

b) ¿**Para quién** fue escrito?

Texto 1: () a los españoles () a los indígenas () a los chilenos () a los bolivianos () a los paraguayos

Texto 2: () a los españoles () a los indígenas () a los chilenos () a los bolivianos () a los paraguayos

c) ¿**Dónde fue** publicado?

Texto 1: () en España () en EE.UU () en Chile () en Paraguay () en Bolivia

Texto 2: () en España () en EE.UU () en Chile () en Paraguay () en Bolivia

d) ¿Quién es el **autor** del texto?

Texto 1: () Condorito () Televisa () Pepo () ABC () Evo Morales () indígenas

Texto 2: () Condorito () Televisa () Pepo () ABC () Evo Morales () indígenas

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

e) ¿Cómo está **organizado** textualmente?

Texto 1: () en cuadros () en estrofas () en párrafos () en columnas

Texto 2: () en cuadros () en estrofas () en párrafos () en columnas

f) ¿Cuál es el **tipo textual** predominante?

Texto 1: () narrativo () descriptivo () argumentativo () dialogal

Texto 2: () narrativo () descriptivo () argumentativo () dialogal

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

g) ¿Cuál es el **tiempo verbal** predominante?

Texto 1: () Presente () Pretérito () Futuro

Texto 2: () Presente () Pretérito () Futuro

h) ¿Cuál de estas palabras es un **heterosemántico**? () apellido () coraje

i) ¿La palabra “**incluso**” puede ser **sustituida** sin perder el sentido **por cuál** otra palabra?

() aún () aun () todavía () aunque

A SIGNIFICAR

j) ¿Dónde se puede buscar significados?

Cuando tengas dudas sobre los significados de las palabras de la Lengua Española, te sugerimos que los busques, además de los diccionarios o libros impresos, también en la siguiente *página web* de la Real Academia Española (RAE): www.rae.es

Aprovecha y busca el significado de las siguientes palabras:

apellido	cambiar	indigenista
hay que (expresión)	aunque	tradujeron (verbo traducir)

MÓDULO 3

Reconociendo las Relaciones Étnico-Raciales de la Historieta

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

Responde de acuerdo con tu vivencia, experiencia y también tus estudios y los medios de comunicación:

Puedes utilizar las siguientes expresiones:

Yo creo que...	En mi opinión...	Para mí...
Pienso que...	Desde mi punto de vista...	Desde mi parecer...

k) De acuerdo con el texto 1, la pareja de indígenas quería “ponerle al niño un nombre indígena”, pero lo tradujeron al idioma español como lo aconsejaron. ¿Qué te parece? ¿Eso es una situación normal, corriente? ¿Por qué? Exprésate por escrito.

l) En el texto 2 dice “un acto de principios y de identidad”. En este sentido, el apellido puede caracterizar la propia identidad racial de una familia. ¿Por qué? Exprésate oralmente.

m) ¿Te parece correcto la discriminación de las familias solo porque una persona tiene un apellido de origen étnica indígena? ¿Por qué? Exprésate por escrito.

n) El término “racismo” también se lo usa para la discriminación de la raza de una familia y no simplemente por el color de la piel de los miembros de una familia. ¿Sabes de alguna familia que sufrió discriminación por causa del origen de su identidad racial? Exprésate oralmente.

ñ) ¿Sabes el origen de tu familia y de tu(s) apellido(s)? ¿Y de tus compañeros(as) de clase? Investiga, produce una lista y enséñalos.

o) En el texto 2 aparecen palabras muy importantes para nuestras discusiones. Busca los significados de esas palabras y discútelos expresándote oralmente con tus compañeros de clase: ¿dónde estas palabras pueden ser usadas y qué expresan? Compáralas también con la situación del texto 1.

IDENTIDAD	INDÍGENAS	ETNIAS
REVALORACIÓN	APELLIDOS	RACISMO

PRODUCCIÓN FINAL

“Mi primera reescritura”

¿Qué contenido étnico-racial estará en mi historietita?

***LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES,
UN CUADRO A MÁS, EL DE LA CONCIENCIA***

AUTOR, CIUDAD, FECHA (DÍA/MES/AÑO).

¡A REESCRIBIR! TU PRODUCCIÓN FINAL

Piensa nuevamente en los posibles contenidos étnico-raciales de las historietas. Tras saber que hay algunas personas y gobiernos que recomiendan el cambio de la identidad de una persona, como el cambio de sus apellidos, vuelve a coger tu primera producción y produce tu final diferente, o sea, un cuadro a más para el tebeo. No te olvides que hay que finalizarlo de manera a mostrar la presencia del racismo y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales.

PRODUCCIÓN FINAL: ¿CÓMO ME FUE?

¿Qué debo observar?	Sí	No
¿He puesto el autor, la ciudad y la fecha?		
¿He usado burbujas?		
¿He utilizado el tiempo verbal adecuado?		
¿He expuesto de forma clara el contenido étnico-racial?		
¿He presentado el argumento principal?		
¿He usado la correcta puntuación?		

¡A REESCRIBIR! UNA VEZ MÁS MI PRODUCCIÓN FINAL

Pide para que un(a) compañero(a) tuyo(a) de clase lea tu producción y opine. Si necesario, una vez más lo reescriba poniendo atención en los apuntes de tu compañero(a) y de tu profesor(a). Hecho eso, tu final de la historietita, o sea, el cuadro a más (último cuadro), ya está listo para promover las reflexiones de identidad racial en tu escuela. Para eso, organiza con tus compañeros(as) para que se publiquen los “cuadros a más” divulgándolos en el tebeo ***Las Relaciones Étnico-Raciales, un cuadro a más, el de la conciencia*** y que ese circule en la escuela y fuera de ella, si posible.

¿CÓMO ME FUE?

MI EVALUACIÓN Y MI AUTOEVALUACIÓN SOBRE LEER Y PRODUCIR HISTORIETAS

Has aprendido a reconocer las historietas, sus contenidos, y sobretodo, las características de estos textos con énfasis en la temática de las Relaciones Étnico-Raciales. De esa manera, te pedimos que individualmente evalúe estos aspectos:

Sobre las historietas yo ya puedo...	Sí	Poco	No
a) identificar el contexto de producción (autor, fecha, destinatario, etc.)			
b) identificar la infraestructura (título, cuadros, burbujas, etc.)			
c) identificar el aspecto gramatical (tiempo verbal, conjunciones, etc.)			
d) utilizar los signos de puntuación (punto final, coma, etc.)			
e) relatar hechos pasados (verbos en el Pretérito)			
f) relatar hechos presentes/actuales (verbos en el Presente)			
g) exponer mis ideas sobre la temática con seguridad			

Práctica Pedagógica 03



A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Género Textual AUTOBIOGRAFÍA: ¿vamos a conocerlo?

A descubrirlo

¿Qué es un género textual?

El género textual es la materialización del discurso sea oral o escrito. Todas las actividades que ejecutamos las hacemos a través de los géneros textuales.

Géneros textuales...

“productos de la actividad humana y, como tales, están articulados a las necesidades, a los intereses y a las condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en el seno de las cuales son producidos”

(BRONCKART, 2003, p. 72)

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003. (Traducción de de Anna Rachel Machado)

A definirlo

¿Qué es una autobiografía?

El género textual autobiografía, según el DRAE, es definido como la “*vida de una persona escrita por ella misma*”, o sea, se refiere a una práctica social para divulgar informaciones personales, como por ejemplo, informar sobre las experiencias y vivencias, hasta mismo con la discriminación racial.

Género textual autobiografía...

“narración sobre la vida de un individuo, escrita por el propio, sobre forma documental, o sea, es una prosa que una persona real hace de su propia existencia, acentuando la vida individual, en particular, sobre la historia de su personalidad [y el contar hechos]”

(COSTA, 2008, p. 37)

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A organizarlo

¿Cómo se organiza una autobiografía?

La autobiografía pertenece a la modalidad escrita, bien como es organizada a partir de párrafos y con el predominio de la narración y descripción.



No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EEUU y lo viví personalmente
Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero se burlaban de mí

ISABELLA GRULLÓN, 6 AGO 2016

A producirlo

¿Qué aspectos lingüísticos son usados en una autobiografía?

La autobiografía es producida a partir del discurso directo, de cuño personal (generalmente el lenguaje informal), o sea, el uso de la 1ª persona del singular y/o plural y el uso de los adjetivos y pronombres posesivos.

A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Género Textual AUTOBIOGRAFÍA: ¿vamos a explotarlo?

PROCEDIMIENTOS

Profesor(a), imprima y entregue a los(as) alumnos(as) poco a poco las páginas siguientes (33 a 38). Promueva una primera reflexión sobre la temática y el género textual propuestos presentándoles la situación de producción para la acción de lenguaje a ser realizada. Enseguida, organice la primera producción escrita del **género textual autobiografía** para saber cuáles son las capacidades de lenguaje ya adquiridas y cuáles aún deben ser desarrolladas y recójala. Después, use los Módulos para leer y reconocer las características del género textual y del contenido temático sobre las Relaciones Étnico-Raciales. Para ayudarlo, hay que conocer los fundamentos teórico-metodológicos consultando el trabajo teórico que dio base a este Cuaderno Pedagógico, especialmente los descriptores de esa Práctica Pedagógica. Sobre la lectura, proponga una primera lectura silenciosa. Pida a los(as) alumnos(as) que mientras leen, ellos(as) pueden subrayar el léxico y expresiones desconocidos. Después, solucione las dudas, excepto las que se refieren al propio ejercicio sobre significados, pues los alumnos(as) deben buscarlos. Por fin, organice nuevamente la producción escrita volviendo a reescribir la primera producción transformándola en la producción final ***El día que me di cuenta de que el racismo existía.***

OBJETIVOS

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “realizar inferencias sobre: quién escribe el texto, para quién él es dirigido, sobre cuál asunto, cuándo el texto fue producido, dónde fue producido, para qué objetivo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20).

Respuestas: a) autobiografía; b) a los latinos; c) 06 agosto 2016; d) Isabella Grullón.

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “reconocer la organización del texto” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21).

Respuestas: e) racismo; f) en EE.UU.; g) por el color de la piel; h) en párrafos; i) narrativo; j) Artículo.

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “comprender los elementos que operan en la construcción de textos [...] percibir las elecciones lexicales para tratar de determinado contenido temático” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21-22).

Respuestas: k) Pretérito; l) directo/1ª persona/singular; m) Sí, color; n) mi;

A SIGNIFICAR

Respuestas: ñ) estereotípicas (de estereótipo) / preconceitos / segregação / zombavam / afro-americano (cidadãos dos Estados Unidos descendentes de africanos) / marcar.

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva “posicionarse sobre relaciones textos-contextos [bien como] construir mapas semánticos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Respuestas: o) Se dio cuenta cuando se mudó a EE.UU, especialmente por cuenta del color de su piel. Sobre Brasil, respuesta personal; p) Personal; q) Personal; r) Personal; s) Personal; t) Personal; u) Personal; v) Personal; w) Usar el DRAE para las definiciones.

Para el inicio de nuestra reflexión

¿Qué tipo de contenidos son explotados en las autobiografías que circulan en la sociedad?

PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

EMPEZANDO A CHARLAR CON LOS(AS) ALUMNOS(AS)

Queridos(as) alumnos(as)

Esta **Práctica Pedagógica** tiene por objetivo hacerte pensar en Lengua Española en medio a algunos diferentes textos. Cuéntanos, ¿tú te comunicas a través de textos? ¿Tú lees: qué lees? ¿Tú escribes: qué escribes? Además, presentamos esa variedad de géneros de texto con énfasis en las AUTOBIOGRAFÍAS sobre la temática de las **Relaciones Étnico-Raciales**. A propósito, ¿sabes qué es Etnia, Raza y Racismo? Al final de esta Práctica, tú producirás tu propia autobiografía *El día que me di cuenta de que el racismo existía*, en este caso, pensarás en la temática propuesta para discutirla, difundirla en tu escuela y publicarla en el libro titulado **El día que nosotros nos dimos cuenta de que el racismo existía: autobiografías étnico-raciales**.

Y tú, ¿te gusta leer y tienes con qué leer?

¿Lees autobiografías?

¿Qué cuentan estos textos?

A propósito, ¿qué es una autobiografía?

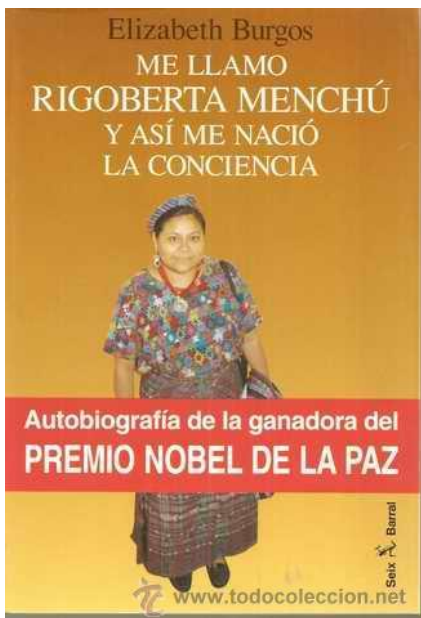
¿Para qué se escriben autobiografías? ¿Con cuál intención?

¿Leíste alguna autobiografía en otro idioma?

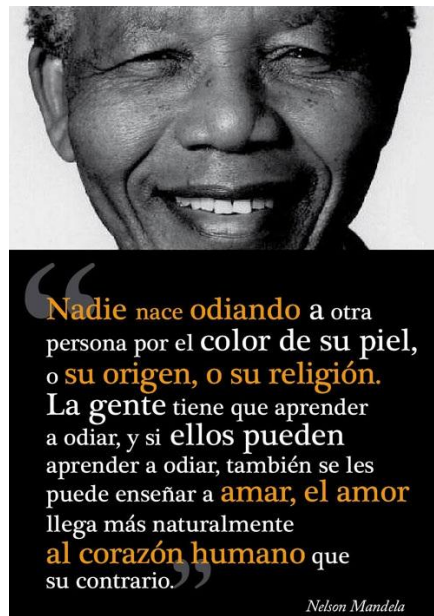
Si sí, ¿te acuerdas sobre qué temática y en cuál otro idioma?

¿Y qué te pareció? ¿La comprendiste?

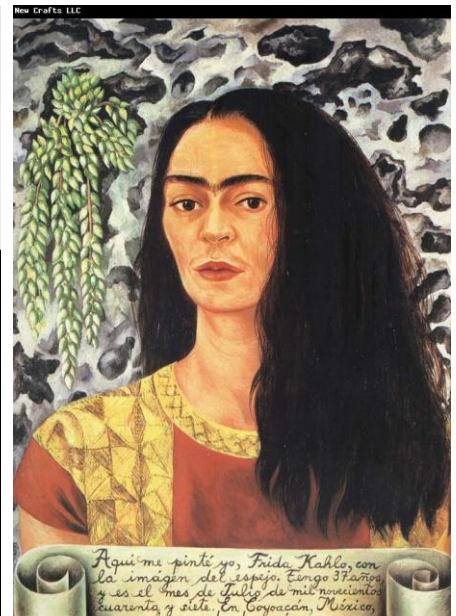
A continuación, ¿qué esas imágenes tienen en común? ¿De qué tratan? ¿Por qué?



Rigoberta Menchú
(Guatemala)



Nelson Mandela
(Sudáfrica)



Frida Kahlo
(México)



“Aquí me pinté yo, Frida Kahlo, con la imagen del espejo. Tengo 37 años, y es el mes de Julio de mil novecientos cuarenta y siete. En Coyoacán, México, lugar donde nací”.

PRIMERA PRODUCCIÓN

“Mi primera producción escrita”

¿Qué contenidos étnico-raciales son explotados en las autobiografías?



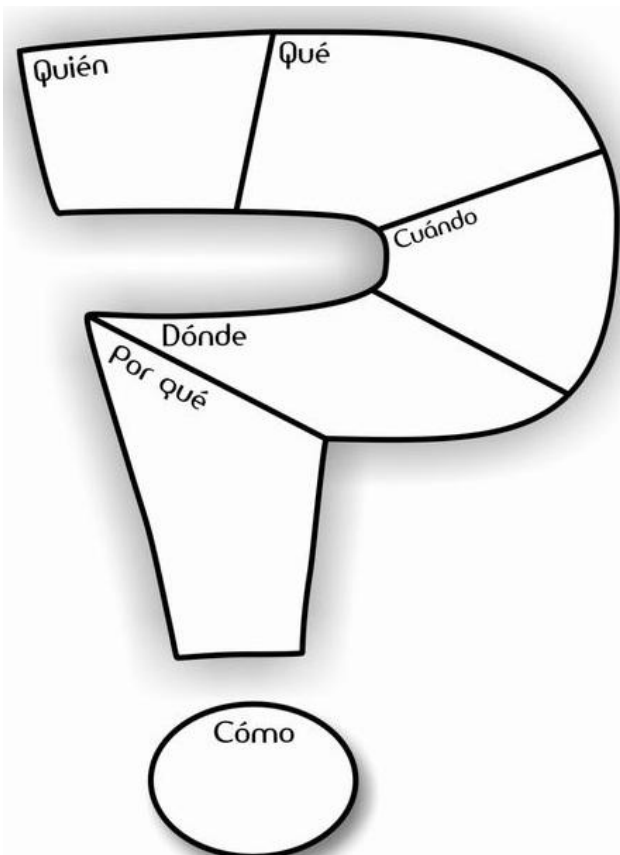
No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EEUU y lo viví personalmente
Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero se burlaban de mí

ISABELLA GRULLÓN, 6 AGO 2016

Disponible en: <http://verne.elpais.com/verne/2016/08/05/articulo/1470388466_563317.html>. Accedido el 06 ago. 2017.

¡A ESCRIBIR! TU PRIMERA PRODUCCIÓN

Piensa en los contenidos de las autobiografías que circulan en la sociedad. Te damos el título de la autobiografía que vas a leer a continuación. Tras saber que la biografiada sufrió discriminación en EE.UU. porque era latina, por el color de su piel y porque hablaba español, ponte tú a escribir tu propia autobiografía: *El día que me di cuenta de que el racismo existía*. El principal objetivo es mostrar cómo te diste cuenta de que hay racismo y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales. Utiliza el dibujo de la interrogación como tu propio borrador y rellénalo con las informaciones solicitadas de acuerdo con las siguientes orientaciones: a) ¿Quién? (persona biografiada); b) ¿Qué? (ocurrido); c) ¿Cuándo? (tiempo); d) ¿Dónde? (lugar); e) ¿Por qué? (razón); ¿Cómo? (manera). Inicialmente puedes usar esos aspectos:



- Culturas / Diferencias / Racismo...
- Étnico-Racial / Injusticias...
- Prejuicios / Estereotipos...
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

¿CÓMO ME FUE?
Mi primera producción escrita y mi primera autoevaluación

Mi autobiografía tiene/demuestra...	Sí	No
biografiado (quién)		
racismo (qué)		
tiempo (cuándo)		
lugar (dónde)		
razón (por qué)		
manera (cómo)		

MÓDULO 1

Leyendo y Reconociendo la Autobiografía

HACIA LA LECTURA

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Lectura: ¿vamos a leer?



**No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EEUU y lo viví personalmente
Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero se burlaban de mí**

ISABELLA GRULLÓN, 6 AGO 2016

El 17 de julio de 2014, Eric Garner murió asfixiado a manos de un policía. Este hombre negro estaba vendiendo cigarrillos ilegalmente en una de las miles de esquinas de Nueva York. Esto fue razón suficiente para que un policía le inmovilizase hasta matarlo, a pesar de que iba desarmado y gritó varias veces que no podía respirar. Exactamente un mes después de la muerte de Garner empecé a estudiar en Ithaca College, una pequeña universidad en el norte del Estado de Nueva York, a cuatro horas de la esquina donde él vendía sus cigarrillos. Nunca pensé que la muerte de ese señor terminaría afectando mi vida en Ithaca, mi relación con el color de mi piel y lo que significa ser latina.

No me malinterpreten, yo siempre he sabido que soy latina y siempre he estado orgullosa de serlo. Lo que no entendía era cómo los latinos nos habíamos convertido en una sola raza y cómo nuestra raza se había reducido a un solo color, cuando hay 20 países en América Latina y cada uno de ellos tiene personas y culturas de todo tipo, de regiones indígenas a descendientes de Europa. Aclaro que esta no era mi primera vez en EE.UU. Por cosas de la vida, nací en Nueva York pero me crié entre República Dominicana y Colombia. Asistí a colegios americanos en donde aprendí inglés y español a la vez y había pasado muchos veranos en EE.UU.

Pero al llegar me tocó aprender de manera rápida y agresiva que yo soy una mujer de color. Aunque soy pálida, pertenezco a esa mayoría que son las personas de color. Los blancos (europeos y americanos puros) eran del primer mundo, una sociedad organizada y civilizada. El resto de nosotros (latinos, árabes, africanos, asiáticos, indígenas, etc.), entre miles de otras designaciones y culturas, éramos los inferiores. Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero todos se burlaban de mí por decir semejante cosa.

Me tocó aprender también que el racismo es un sufrimiento colectivo y que lo que le pasa a uno nos afecta a todos. Después de ser agrupados durante tantos años bajo etiquetas coloridas, se termina creando un vínculo solidario con todos aquellos que sufren las mismas injusticias. Quizás por esto mis mejores amigos terminaron siendo un grupo de personas de todas las esquinas del mundo. Todos llegamos sabiendo que existían prejuicios, pero el clima racial que nos esperaba estaba en realidad lleno de hostilidad y tensiones políticas. Mi historia es la suya, igual que la de ellos es mía. Cuando llegué a Ithaca la discriminación racial se servía en forma de microagresiones. Preguntas ignorantes y estereotípicas que suenan más a insultos que a curiosidad.

Después evolucionó a que me llevaran a fiestas como objeto exótico, presumiendo de que tenían una amiga colombodominicana como si fuera un trofeo. Algunos de los profesores me utilizaban como ejemplo de la movilidad social, sin saber que venía de una posición socioeconómica alta en Colombia y República Dominicana, asumiendo que venía de la pobreza por el hecho de ser latina. Me fui dando cuenta de que a las personas de mi alrededor también les afectaría de dónde vengo: a mi novio y a muchos de mis amigos les preguntaron qué hacían con alguien del Cartel de Cali, como si el dinero colombiano solo viniese de la droga. (...)

Vi también cómo trataban a mis amigos. A una le dijeron que era muy negra para ser latina. A otra no le creían que estaba enferma y sus profesores la acusaron de vaga (de mano del estereotipo de que los afroamericanos no trabajan). A un amigo de Pakistán un profesor le preguntó medio en broma: "¿Tú no serás terrorista?", como si el tono jocosos lo hiciese menos insultante, y a otro que estaba con unos conocidos le pidieron que dejara de rezar (es musulmán y lo hace cinco veces al día).

Cuantas más cosas nos pasaban, más me sumaba a protestas sobre injusticias raciales. Me dediqué a asistir a clases de política, me puse a buscar información sobre la injusticia racial estadounidense y me decidí a ser periodista en EE.UU para contar las historias que los medios silencian (aunque *Mic*, *Vice* y *Fusion* se han convertido en mis mejores amigos). El día a día de las personas de color en Estados Unidos es muy distinto del de las personas blancas. Desde lo más mínimo, como no ver a representantes de su raza en la televisión, a ser insultados y catalogados como criminales por el color de su piel. Con la muerte de Eric Garner y después la de Michael Brown en la Florida, y con el comienzo de Black Lives Matter, la línea entre ser blanco y de color se volvió aún más visible.

Es triste que el sistema educativo de EE.UU no explique por qué en la práctica sigue habiendo segregación racial en el país. Es triste que intenten borrar las injusticias cometidas ante latinos, negros, asiáticos, indígenas, árabes, etc. mientras nos siguen estigmatizando a punta de películas y de una historia mal contada.

Son muchas tristezas, lo sé. Pero de ellas he aprendido a apreciar las diferencias entre las personas y a la vez, a no hacer distinciones. Me he dado cuenta de que todo lo que pasa en el mundo tiene una razón que usualmente no vemos y hay que buscar nuevas perspectivas para rellenar los espacios en blanco de las historias oficiales. He aprendido cómo hacerse escuchar, cómo usar mi voz para el cambio social y cómo impedir que conviertan mi cultura en un simple murmullo.

Disponible en: <http://verne.elpais.com/verne/2016/08/05/articulo/1470388466_563317.html>. Accedido el 06 ago. 2017.

MÓDULO 2

Reconociendo las Características de la Autobiografía

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Comprensión: ¿vamos a comprender e interactuar?

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

- a) ¿A qué **género textual** pertenece? () cuento () noticia () autobiografía
 b) ¿**Para quién** fue escrito? () a los españoles () a los brasileños () a los latinos () a los negros
 c) ¿**Cuándo fue** escrito? () 17 julio 2014 () 06 agosto 2016 () 06 agosto 2017
 d) ¿Quién es el **autor** del texto? () Donald Trump () Isabella Grullón () Ithaca College () El País

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

De acuerdo con el texto:

- e) ¿**cuál** es el tema principal? () racismo () prejuicio () injusticia
 f) ¿**dónde** la autora sufrió discriminación? () en Colombia () en EE.UU () en República Dominicana
 g) ¿**por qué** sufrió? () por el color de la piel () por ser latina () por ser mujer () por ser extranjera
 h) ¿Cómo está **organizado** textualmente? () en cuadros () en estrofas () en párrafos () en columnas
 i) ¿Cuál es el **tipo textual** predominante? () narrativo () descriptivo () argumentativo
 j) ¿En **cuál sesión** fue escrito? () Artículo () Política () Economía () Sociedad () Educación

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

- k) ¿Cuál es el **tiempo verbal** predominante? () Presente () Pretérito () Futuro
 l) ¿Cuál es el tipo de **discurso**? () indirecto () directo/1ª persona/singular () directo/1ª persona/plural
 m) ¿Hay alguna **palabra heterogénica** en el texto? () No () Sí, ¿cuál? _____
 n) ¿Cuál de estas palabras es un **adjetivo posesivo**? () mí () me () mi

A SIGNIFICAR

ñ) ¿Dónde se puede buscar significados?

Cuando tengas dudas sobre los significados de las palabras de la Lengua Española, te sugerimos que los busques, además de los diccionarios o libros impresos, también en la siguiente *página web* de la Real Academia Española (RAE): www.rae.es

Aprovecha y busca el significado de las siguientes palabras:

estereotípicas	prejuicios	segregación
burlaban (verbo burlar)	afroamericano	estigmatizando (verbo estigmatizar)

MÓDULO 3

Reconociendo las Relaciones Étnico-Raciales de la Autobiografía

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

Responde de acuerdo con tu vivencia, experiencia y también tus estudios y los medios de comunicación:

Puedes utilizar las siguientes expresiones:

Yo creo que...	En mi opinión...	Para mí...
Pienso que...	Desde mi punto de vista...	Desde mi parecer...

o) De acuerdo con el texto, ¿cómo fue que la autora se dio cuenta de que el racismo existía? Y tú, ¿sabes si hay racismo en Brasil? Si sí, ¿cómo y cuándo diste cuenta de esa existencia? Exprésate oralmente.

p) Sobre los latinos, que quiso la autora decir con “*una sola raza (...) un solo color*”. ¿Hay una sola y/o uno solo? ¿Por qué la idea de una única raza y un único color? Exprésate por escrito.

q) Explica qué quiere decir que “*el racismo es un sufrimiento colectivo*”. Exprésate oralmente.

r) Sobre los países latinoamericanos, “*cada uno de ellos tiene personas y culturas de todo tipo, de regiones indígenas a descendientes de Europa*”. Y en Brasil, ¿tenemos personas y culturas de todo tipo? Si sí, pon algunos ejemplos. Exprésate por escrito.

s) La autora afirma “*no ver a representados de su raza en la televisión*”. En Brasil, ¿tú ves todas las razas representadas en los medios de comunicación? Si sí, ¿cómo son representadas? Si no, ¿por qué crees que no lo son? Exprésate oralmente.

t) Sobre los negros e indígenas, ¿cuáles serían “*las historias que los medios silencian*” o la “*historia mal contada*”? A propósito, ¿qué sabes de la participación de los negros e indígenas en la Historia? ¿Qué te enseñan los libros y los(as) profesores(as) de la asignatura de Historia en tu escuela? Exprésate por escrito.

u) La autora del texto buscó informaciones sobre injusticia racial. Y tú, ¿sueles buscar informaciones sobre este problema social? Si sí, ¿dónde y cómo? Si no, ¿por qué? Exprésate oralmente.

v) La autora afirmó “*usar mi voz para el cambio social*”, ¿cómo hacerlo? ¿Cómo tú usarías tu voz para el cambio social? Exprésate por escrito.

w) En el texto aparecen palabras muy importantes para nuestras discusiones. Busca los significados de esas palabras y discútelos expresándote oralmente con tus compañeros de clase: ¿dónde estas palabras son usadas y qué efecto producen?

CULTURAS	ETIQUETAS	PREJUICIOS
DESCENDIENTES	DIFERENCIAS	INJUSTICIAS

PRODUCCIÓN FINAL

“Mi primera reescritura”

¿Qué contenido étnico-racial estará en mi autobiografía?

EL DÍA QUE ME DI CUENTA DE QUE EL RACISMO EXISTÍA

TÍTULO

SUBTÍTULO

AUTOR, CIUDAD, FECHA (DÍA/MES/AÑO).

¡A REESCRIBIR! TU PRODUCCIÓN FINAL

Piensa nuevamente en los posibles contenidos étnico-raciales de las autobiografías. Tras saber que de hecho el racismo existe en todo el mundo, sobretodo en nuestro país, Brasil, vuelve y finaliza tu autobiografía. No te olvides que hay que finalizarla de manera a mostrar cuándo te diste cuenta de que el racismo existe y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales.

PRODUCCIÓN FINAL: ¿CÓMO ME FUE?

¿Qué debo observar?	Sí	No
¿He puesto el título y posibles subtítulos?		
¿He puesto el autor, la ciudad y la fecha?		
¿He usado párrafos?		
¿He utilizado el tiempo verbal adecuado?		
¿He expuesto de forma clara el contenido étnico-racial?		
¿He usado la correcta puntuación?		

¡A REESCRIBIR! UNA VEZ MÁS MI PRODUCCIÓN FINAL

Pide para que un(a) compañero(a) tuyo(a) de clase lea tu producción y opine. Si necesario, una vez más lo reescriba poniendo atención en los apuntes de tu compañero(a) y de tu profesor(a). Hecho eso, tu autobiografía ya está lista para promover las reflexiones de identidad racial en tu escuela. Para eso, organiza con tus compañeros(as) para que se las publiquen divulgándolas en el libro titulado ***El día que nosotros nos dimos cuenta de que el racismo existía: autobiografías étnico-raciales*** y que ese circule en la escuela y fuera de ella, si posible.

¿CÓMO ME FUE?

MI EVALUACIÓN Y MI AUTOEVALUACIÓN SOBRE LEER Y PRODUCIR AUTOBIOGRAFÍAS

Has aprendido a reconocer las autobiografías, sus contenidos, y sobretodo, las características de estos textos con énfasis en la temática de las Relaciones Étnico-Raciales. De esa manera, te pedimos que individualmente evalúe estos aspectos:

Sobre las autobiografías yo ya puedo...	Sí	Poco	No
a) identificar el contexto de producción (autor, fecha, datos personales, etc.)			
b) identificar la infraestructura (título, subtítulos, párrafos, fotos, etc.)			
c) identificar el aspecto gramatical (tiempo verbal, conjunciones, etc.)			
d) utilizar los signos de puntuación (punto final, coma, etc.)			
e) relatar hechos pasados (verbos en el Pretérito)			
f) relatar hechos presentes (verbos en el Presente)			
g) exponer mis ideas generales sobre la temática con seguridad			
h) relatar mis experiencias y vivencias sobre la temática			

Apartado

3



¡MANOS A LA OBRA!
PROFESOR(A) PRODUZCA SU PROPIA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Sugerencia 01 – Género Textual Reportaje

Los brasileños de color quieren llamarse "morenos"

Según el censo nacional, prefieren dicho término para evitar el estigma de la palabra negro, asociada a la esclavitud y al racismo

JUAN ARIAS, Sao Paulo, 30 JUL 2011.

No es una anécdota. Es un cambio social profundo, hasta el punto que hoy el diario *Folha de São Paulo* le ha dedicado su editorial. Resulta que, por primera vez, los brasileños de color, una categoría difícil de definir y apellidar por el trans fondo esclavista y racista que conlleva desde tiempos de la esclavitud, y que supone ya más del 51% de la población, no quieren ser llamados "negros" o "pretos" o "criollos" o "mestizos" o "pardos". Se han empezado a llamar a sí mismos, sin complejos pasados y hasta con simpatía, "morenos". El descubrimiento lo ha realizado el censo nacional, del que se encarga el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Al preguntar a los brasileños sobre cómo definirían el color de su piel, por primera vez han empezado a usar el término "morenos" y en algunos casos se declaran "morenos claros".

Cada vez menos personas se definen con los nombres tradicionales. Solo un 8% de los encuestados se declaran "negros", a pesar de que en Brasil el término no es comparable a lo que significa aún en los Estados Unidos. Aquí existe una especie de *orgullo negro* como existe el *orgullo gay*. Decir: "Yo soy negro" no solo significa en Brasil definir el color de la propia piel, sino también sus derechos.

Los entrevistadores del IBGE han presentado cuatro opciones para definir el color de la piel de los ciudadanos: blanco, negro, pardo y amarillo o indígena. Como afirma el editorial de *Folha*, este descubrimiento de que los brasileños están derribando algunas barreras seculares, hasta el punto de crear un término nuevo para definir el color de su tez, tiene que ser saludado como algo positivo en la evolución de una toma de conciencia de la propia dignidad, al margen del color de la piel.

"Sea bienvenida la noticia" escribe *Folha*, "de que tantos brasileños se consideren morenos, ya que el vocablo se carga de una neutralidad afirmativa. No despierta una identificación belicosa y al mismo tiempo declara una identidad mixta, mezclada, típicamente brasileña".

El expresidente de la República, el sociólogo Fernando Henrique Cardoso, bromeó una vez cuando dijo: "En Brasil todos somos oscuros". Y añadió: "Basta con mirar mi cara. Lo importante es que los brasileños están cada vez menos preocupados con el color de su piel". Cardoso contaba la anécdota de un amigo español que le decía: "Es curioso que nosotros los blancos venimos a Brasil para ponernos morenos, quemados por el oro de su sol tropical, mientras seguimos haciendo discriminación con el color de la piel de los demás".

Disponible en: <http://internacional.elpais.com/internacional/2011/07/30/actualidad/1311976803_850215.html>. Accedido el 30 jun. 2013.

¡MANOS A LA OBRA!
PROFESOR(A) PRODUZCA SU PROPIA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Sugerencia 02 – Género Textual Historieta



NIK. Gaturro 14. 3. ed. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2010. p. 89.

¡MANOS A LA OBRA!
PROFESOR(A) PRODUZCA SU PROPIA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Sugerencia 03 – Género Textual Autobiografía

La autobiografía de Nelson Mandela
EL LARGO CAMINO HACIA LA LIBERTAD
Editorial Aguilar, 2012

Dedico este libro a mis seis hijos, a Madiba y Makaziwe (mi primera hija), hoy ya muertos, y a Makgatho, Makaziwe, Zenani y Zindzi, cuyo apoyo y cariño atesoró; a mis veintinueve nietos y a mis tres bisnietos, que tanta felicidad me procuran; y a todos mis camaradas, amigos y seguidores sudafricanos a cuyo servicio estoy, y cuyo valor, determinación y patriotismo sigue siendo mi fuente de inspiración.

Como verán los lectores, este libro tiene una larga historia. Empecé a escribirlo en la clandestinidad en 1974, durante mi encarcelamiento en la isla de Robben. Sin el inagotable esfuerzo de mis viejos camaradas Walter Sisulu y Ahmed Kathrada por refrescarme la memoria, dudo que hubiera llegado a término. La copia que llevaba conmigo fue descubierta por las autoridades y confiscada. No obstante, mis compañeros de cárcel Mac Maharaj e Isu Chiba sumaron a su increíble habilidad caligráfica la requerida para que el manuscrito original llegara a salvo a su destino. Reanudé el trabajo al ser liberado de la cárcel en 1990.

Además de la vida, una constitución fuerte y una vieja vinculación con la casa real de Thembu, lo único que mi padre me dio al nacer fue un nombre, Rolihlahla. En xhosa, Rolihlahla quiere decir literalmente “arrancar una rama de un árbol”, pero su significado coloquial se aproxima más a “revoltoso”. Yo no creo que los nombres predeterminen el destino, ni que mi padre adivinara de algún modo cuál iba a ser mi futuro, pero en años posteriores, tanto mis amigos como mis parientes llegaron a atribuir a ese nombre las muchas tempestades que he causado, y a las que he sobrevivido. Mi nombre inglés, o cristiano, más familiar, no me fue dado hasta mi primer día de colegio, pero me anticipo a los acontecimientos.

Nací el 18 de julio de 1918 en Mvezo, una diminuta aldea en la ribera del río Mbashe, en el distrito de Umtata, capital del Transkei. El año de mi nacimiento fue el del fin de la Gran Guerra, el de una epidemia de gripe que mató a millones de personas en todo el mundo y el de la presencia de una delegación del Congreso Nacional Africano en la Conferencia de Paz de Versalles para exponer las quejas del pueblo negro sudafricano. Mvezo, no obstante, era un lugar apartado, un pequeño asentamiento alejado de los grandes acontecimientos del mundo, donde la vida continuaba en gran medida como hacía cien años. (...)

La tribu thembu se remonta veinte generaciones hasta el rey Zwide. Según la tradición, el pueblo thembu vivía al pie de las montañas Drakensberg y emigró hacia la costa en el siglo XVI, donde se incorporó a la nación xhosa. Los xhosas forman parte del pueblo nguni, que vive, caza y pesca en la rica y templada región sudeste de Sudáfrica, entre la gran meseta exterior al Norte y el océano Índico al Sur desde al menos el siglo XI. Los nguni se dividen en el grupo del Norte — los pueblos zulú y swazi — y el grupo meridional, compuesto por los amaBaka, amaBomyana, amaGcaleka, amaMfengu, amaMpodomis, amaMpondo, abeSotho y abeThembu. Todos ellos constituyen la nación xhosa. (...)

Disponible en: <<https://www.megustaleer.com/libro/el-largo-camino-hacia-la-libertad/ES0132489/fragmento/>>. Accedido el 10 ene. 2018.