

ENSINO DE INGLÊS SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹

Isabella Cristina Menegat²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo propor uma sequência didática que alinhe o ensino de língua inglesa às teorias decoloniais. Com essa finalidade, discutiremos os conceitos de colonialismo e colonialidade (Quijano, 2009; Grosfoguel, 2016), passando pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e culminando na proposta da sequência didática (Dolz e Schneuwly, 2004). Para tal fim, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental com dados qualitativos. Como resultado preliminar, aponta-se o enriquecimento da prática pedagógica ao alinhar-se às teorias decoloniais à formulação de sequências didáticas.

Palavras-chave: Ensino Decolonial. Ensino de Língua Inglesa. Sequência Didática.

Abstract

This work aims to propose a didactic sequence that aligns English language teaching with decolonial theories. To this end, we will discuss the concepts of colonialism and coloniality (Quijano, 2009; Grosfoguel, 2016), considering the National Common Curricular Base (Brazil, 2018), and culminating in the proposal of the didactic sequence (Dolz and Schneuwly, 2004). For this purpose, we use bibliographic and documentary research with qualitative data. As a preliminary result, we highlight the enrichment of pedagogical practice by aligning decolonial theories with the formulation of didactic sequences.

Keywords: Decolonial Education. English Language Teaching. Didactic Sequence.

1 Introdução

O colonialismo assola a América Latina e o mundo desde os primórdios da existência, tendo deixado feridas abertas que ecoam na economia, educação e política dos países afetados. Embora haja uma data limite para o colonialismo, isto é, um momento em que ele se finda, esse final é parcial, pois não deixam de existir as fissuras criadas por séculos de exploração. Deste modo, diversos setores da sociedade são atingidos por esses ecos, que reverberam na forma como agimos, pensamos, somos educados e educamos. Reconhecer esse caráter perene e

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Português e Inglês.

² Graduanda do Nível VII do curso de Letras - Português e Inglês pela Universidade de Passo Fundo (UPF), orientada pela professora Ma. Cleonice Pletsch. E-mail: cleo@upf.br

arraigado do colonialismo é o ponto de partida para que se inicie na sociedade um lento e árduo processo de decolonização.

Num primeiro momento, esse processo inicia-se pelo sujeito que deve decolonizar-se para poder decolonizar o outro. Ao nos colocarmos na posição de educadores, cai às nossas costas a decisão de repetir, ou não, anos de saberes e condutas hegemônicas. No ensino de língua inglesa, a avassaladora maioria de materiais didáticos, práticas pedagógicas e conhecimentos linguísticos obedece a uma mesma ordem e território, que não os nossos. Mesmo aquilo que é essencialmente brasileiro, pode ser enviesado por essa ideologia. À vista disso, recai novamente sobre o professor esse papel de repensar a educação.

O tema principal desta pesquisa debruça-se, portanto, em pensar práticas pedagógicas decoloniais para o ensino de LI, considerando as teorias decoloniais pensadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)³, especificamente pelos autores Aníbal Quijano (2009) e Ramón Grosfoguel (2016). Considera-se, também, o modelo de sequência didática proposto por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) atrelado às capacidades de linguagem desenvolvidas por Cristóvão e Stutz (2011). O tópico, embora tendo uma chegada tardia no Brasil, vem se desenvolvendo vertiginosamente desde os anos 90, estando num momento crucial de discussão. Atualmente, as discussões decoloniais não figuram somente no meio acadêmico, mas também na literatura, no cinema e na música. Considerando esse cenário histórico, surge o questionamento: como podemos enfrentar as heranças coloniais no ensino de língua inglesa dentro da escola?

Lentamente, a história está sendo revisitada e inicia-se um processo de questionamento daquilo que por séculos foi definido como verdade. Embora a educação decolonial seja hoje um tópico de relevância e recorrência tanto na mídia quanto na academia, são poucas as pesquisas que oferecem sugestões práticas para essa problemática. Por isso, embeber as práticas pedagógicas nessa vertente é um (de tantos) pontos de partida para que esse processo siga a ocorrer na escola, e, doravante, na sociedade.

Diante da necessidade de integrar o caráter sócio-histórico da LI e as teorias decoloniais no ensino do idioma, o objetivo deste artigo é propor uma sequência didática que alinhe o ensino de Inglês à educação decolonial. Para tanto, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e

³ “Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial””. (Ballestrin, 2013, p. 89).

documental de forma a constituir aporte teórico para a proposição da sequência didática. Ademais, utiliza dados qualitativos para embasar a sua conclusão.

A fim de teorizar sobre os principais termos acerca dessa temática, a seção 2 dedica-se em esclarecer e aprofundar os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, de acordo com o que foi postulado por Quijano (2009) e Grosfoguel (2016). Em seguida, relaciona-os ao ensino de LI e ao papel do docente dentro desta conjuntura. A terceira seção contextualiza a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as diretrizes para o ensino de língua inglesa nela. Doravante, expõe as possibilidades e contradições do ensino decolonial sugeridas por esta. A seção 4 conceitua o modelo de sequência didática proposto por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) e apresenta a sequência didática elaborada pela autora. Além disso, expõe os procedimentos metodológicos da sequência didática e as habilidades e competências da BNCC que embasam a proposta.

2 Colonialismo, colonialidade e decolonialidade: trajetórias conceituais

Na história do continente latino-americano, a crise generalizada que assolou a área em 1980 ainda é tópico de estudo. Dívidas externas, queda dos regimes ditatoriais e crises no capitalismo são alguns dos fenômenos apontados como provocadores deste período marcado pela inflação elevada e queda vertiginosa da renda per capita. A partir disso, reabrem-se os debates sobre o caráter dependente das sociedades latino-americanas. À luz de todos esses acontecimentos, Quijano sugeriu uma análise do passado para que se compreendesse o cenário da época.

Conforme o sociólogo peruano, o colonialismo sustenta-se na ideia de uma estrutura exploratória e de dominação, na qual um Estado mandante subjuga outro território subordinado, impondo valores econômicos, culturais, políticos e religiosos. Essa estrutura é marcada também por autoridade política e pela exploração de mão de obra, bem como de recursos naturais do território colonizado (Quijano, 2009). Historicamente, as independências das colônias na América Latina marcam o fim do colonialismo ibérico, porém, também inauguram, uma outra forma de dominação, a qual o teórico intitulou colonialidade.

Uma vez que Quijano entende que a colonialidade é expressão da continuidade do colonialismo, podemos concluir que ele entende que o colonialismo não acabou. Para além do entendimento do autor, é importante destacar que as independências promoveram a separação política das colônias latino-americanas com as metrópoles ibéricas. Entretanto, esses processos

não alteraram as estruturas sociais do período colonial, mantendo vivas as heranças desse período. Então, a colonialidade, expressão da continuidade da mentalidade colonizada, se articulou com novas formas de dominação que marcam o que se chamou de neocolonialismo, durante o final do século XIX e início do XX, e o caráter dependente das sociedades colonizadas. Esse entendimento levou um conjunto de movimentos a reivindicar a necessidade de uma segunda e definitiva independência. Dessa maneira, podemos concluir que a necessidade de superação do colonialismo segue atual.

Ainda, o autor classifica a colonialidade como uma forma de poder que atua em todas as camadas da sociedade, de maneira social, subjetiva, estrutural, societal, material e imaterial (Quijano, 2009). Pode ser dividida em 3 principais desdobramentos: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Cumpre destacar que serão abordados somente os dois primeiros conceitos pelo melhor enquadro ao escopo do artigo.

A colonialidade do poder refere-se à continuidade e perpetuação das relações de poder mesmo após o fim do Colonialismo espanhol e português na região. Destacando que, para perpetuar essa ordem desigual, ela não se restringe somente à dominação territorial, mas também à imposição de uma hierarquia cultural, social e econômica. Na esfera cultural, a colonialidade do poder exemplifica-se pela imposição de valores europeus e deslegitimação dos demais. Na esfera econômica, mostra-se na manutenção de estruturas econômicas que favorecem antigas potências coloniais e, por conseguinte, mantêm a dependência dos países colonizados. A hierarquia social, por sua vez, refere-se à classificação étnico-racial da população pelos europeus.

Quijano chamará de “identidades societais da colonialidade” e “identidades geoculturais do colonialismo” aquilo que a sociedade conhece por divisão geográfica/continental e etnias e/ou raças. Conforme:

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). (Quijano, 2009, p. 74).

O trecho do sociólogo peruano revela que aquilo que acredita-se denominar ciência ou senso comum, isto é, as divisões étnico-raciais e continentais é, na verdade, um reflexo da colonialidade do poder. A nomeação/criação de continentes e raças agrega, também, um juízo de valor sobre elas. Doravante, as divisões continentais serão caracterizadas por Norte ou Sul

(sendo um desenvolvido e o outro, não) e as raças, por sua vez, estigmatizadas. Essa forma de poder coloca em prestígio o continente europeu e o homem branco.

Sendo a Colonialidade do Poder a responsável pelo controle das estruturas do poder, a Colonialidade do Saber marca-se pela dominação do conhecimento. Conforme Grosfoguel (2016), esse alongamento da colonialidade define-se pela prevalência de saberes produzidos pela região “norte-cêntrica” e invalidação de saberes produzidos pelo chamado “sul global”. Esse mecanismo, também chamado pelo autor de “privilégio epistêmico” (Grosfoguel, 2016, p. 25) favorece projetos hegemônicos e, logo, desqualifica qualquer posicionamento crítico. Ramón Grosfoguel ainda aponta que

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Conforme apontado por Grosfoguel, o privilégio epistêmico é essencial na estrutura de poder da colonialidade, pois possibilita aos homens ocidentais definir aquilo que deve, ou não, ser considerado verdade ou realidade. Dessa forma, ao rompermos com o monopólio do conhecimento criado pelas estruturas coloniais torna-se possível “construir processos que vão trazer ideias diferentes e instituições apropriadas pela Modernidade eurocêntrica para decolonizá-las, em diferentes direções” (Grosfoguel, 2016, p. 44).

Infere-se, portanto, que o Colonialismo não finda as relações coloniais, mas inaugura uma nova estrutura de sociedade muito mais complexa e profunda. Isso, pois parte de uma lógica de poder já naturalizada, sendo esta sua principal ferramenta de manutenção da hegemonia. Essa condição é indissociável da Modernidade, sendo por vezes chamada de “lado oculto”. Conforme Mignolo (2013), sem colonialidade não há modernidade, pois a primeira é constitutiva direta da segunda.

É necessário pontuar que essa forma de poder não se sustenta somente na conquista de terras e exploração de povos e recursos, nem na criação e naturalização de uma estrutura dominante a partir de preceitos étnico-raciais. É dependente, também, de um terceiro fator: os educados sob essa lógica colonial (Quijano, 2009). A duração desse fenômeno, sendo o colonialismo mais antigo que a colonialidade, contribuiu para formar um contingente

substancial de integrantes da sociedade colonizada aptos a repetir essa lógica hegemônica, o que endossa num novo nível intersubjetivo a estrutura.

Nessa conjuntura, cabe diferenciar os termos “decolonialidade” e “descolonialidade”. A autora Catherine Walsh, no livro *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*, propõe a decolonialidade como um projeto de maior amplitude, que busca reconfigurar aquilo que foi fossilizado na sociedade pela colonialidade, acarretando numa nova forma de olhar saberes e práticas. A descolonialidade, por sua vez, intenciona superar ou desfazer o colonialismo e/ou momento colonial, o que implica, de acordo com o prefixo da palavra, em reverter o passado. Uma vez que não há possibilidade de reversão do período colonial, não é possível desfazer acontecimentos que fazem parte de nossa história e identidade (Walsh e Mignolo, 2018). O conceito de **descolonialidade**, embora ainda figure em textos antigos, constitui um significado ahistórico e, portanto, anacrônico.

O pensador indígena Ailton Krenak, em conferência ministrada na inauguração da cátedra Darcy Ribeiro, aponta a possibilidade de nomear essa perspectiva como “contracolonial” (Ribeiro e Sanches, 2024). De acordo com Krenak, a criação de novas epistemologias não está isenta da repetição de nomenclaturas coloniais, como pode ser o caso do “decolonial”.

Cabe destacar que a língua exerce um papel de dominação e subordinação no cenário colonial, o que justifica a difusão e expansão da LI pelo mundo e o montante de países que a têm como língua oficial sem fazer parte do território anglo-saxônico. Fato esse que, historicamente, acarreta num ensino de inglês moldado sob a lógica colonial e que contribui, direta e indiretamente, para a manutenção da mesma ao tentar imitar padrões dominantes. Dessa forma, para executar o papel de docente de LI não basta somente o saber técnico. É necessário também ter em mente o caráter sócio-histórico e político do idioma para que seja possível um ensino de língua consciente, crítico e não desprendido de suas raízes históricas e coloniais.

Diante dessa acepção, a decolonialidade adentra a comunidade escolar quando considera-se três aspectos fundamentais. O primeiro, o seu *status* e caráter de língua franca, que torna o idioma não mais posse de territórios e nacionalidades específicas (principalmente, Estados Unidos e Inglaterra) e possibilita uma nova margem cultural de estudo. Ao considerar-se que o inglês é língua oficial em mais de 60 países, torna-se possível incluir no currículo diversas culturas que não seguem a lógica hegemônica vigente.

O segundo, as exigências interacionais pretendidas pelos aprendizes. Ao assumir, então, o Inglês como língua franca (perspectiva que também adotamos na SD), entende-se que o foco

de comunicação não é mais voltado diretamente entre nativos e não nativos. Dessa forma, conforme Alves (2023), estabelece-se que as normas da língua são reguladas, *a priori*, pelas necessidades comunicativas dos estudantes ao invés do que é determinado por falantes nativos, o que desprende o ensino de idiomas da necessidade de assemelhar-se ao máximo a falantes nativos e conhecer somente patrimônios culturais de países onde os falantes têm o inglês como sua primeira língua.

Por terceiro e último, sob encargo do professor, o consumo de bens culturais e conhecimentos não hegemônicos (Megale, 2020). Conforme pontuado anteriormente, as antigas potências coloniais detêm e valorizam somente o conhecimento por elas produzidas. Dessa forma, ao apropriar-se das Epistemologias do Sul (termo cunhado por Santos e Meneses em 2009), o docente desafia a atual lógica da Colonialidade do Saber e enriquece seu fazer pedagógico com conhecimentos que saem do domínio eurocêntrico. Consequentemente, causando uma mudança estrutural pelos estudantes que não perpetuarão a lógica hegemônica que, por vezes, atravessa o ensino de LI.

À luz do que foi exposto, podemos concluir que o regime colonial, além de dominar e invadir territórios, também criou e instaurou uma nova forma de mentalidade na América Latina. Deste modo, considerando os conceitos de colonialidade do poder e do saber, urge a necessidade de começarmos a repensar a educação (logo, os currículos) para que seja possível o processo de decolonização.

3 Caminhos para a decolonialidade na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, é um documento formal cujo objetivo é estabelecer parâmetros de ensino no Brasil. A partir da já consolidada Lei de Diretrizes e Bases⁴ (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC vai à consulta pública pela primeira vez em 2015 e é homologada em 2017. O documento traz uma divisão de áreas do conhecimento, competências e habilidades. As competências são divididas em gerais (destinadas a todos os componentes curriculares e anos do ensino do Ensino Básico), específicas da área (Linguagens, no caso) e específicas do componente curricular (destinadas ao componente específico). Cada seção curricular apresenta distintas divisões, porém a sistemática de competências e

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases (Nº9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, organizando obrigatoriedades dos currículos de todo o Brasil, dentre outras finalidades. Contudo, foi somente em 10 de março de 2008 que tornou-se obrigatório o ensino e curricularização das histórias e culturas afro-brasileira e indígenas, conforme Lei Nº11.645.

habilidades é comum a todas. As habilidades, por sua vez, referem-se às aprendizagens necessárias.

A BNCC de LI divide-se em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (Brasil, 2018). Os eixos organizadores definem-se por uma divisão de áreas que engloba o aprender linguístico: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Cada unidade temática, por sua vez, tem objetos de conhecimento e habilidades que se repetem durante os anos do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º). Conforme a própria BNCC aponta, essa forma de organização não é obrigatória:

Cumprе destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). (Brasil, 2018, p. 246).

O documento considera o Inglês como “língua franca”, trazendo a possibilidade de romper com a posse britânica/estadunidense do idioma. Ainda, direciona para um ensino de Inglês que conjugue educação linguística, consciente e crítica, ligando intrinsecamente às dimensões políticas e pedagógicas (Brasil, 2018). Propõe, também, que sejam apresentadas culturas além do cenário habitual (geralmente, Estados Unidos e Inglaterra) por meio da LI.

O eixo “dimensões culturais” sugere aprofundar-se na perspectiva histórica do idioma e suas implicações no cenário atual. Essa possibilidade cria ensejo para que se trabalhe os motivos da presença do idioma em tantas situações e países em que, originalmente, a LI não pertencia. Possibilita, também, questionar o lugar de prestígio em que o Inglês se apresenta atualmente. Conforme:

Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (Brasil, 2018, p. 245).

O trecho mencionado considera que, ao colocarmos a LI como franca, é necessário nos atermos ao seu caráter histórico e aos efeitos causados por este passado. Para além do interculturalismo, em vias de gramática, a base sugere que se legitime não somente o inglês formal, semelhante ao empregado por nativos dos EUA e Inglaterra, mas também ocorrências informais (como por exemplo, o uso de *ain't*), colocando em segundo plano as noções de proficiência e valorizando as noções de fluência e inteligibilidade (Brasil, 2018). Ainda, como

habilidades específicas, propõe o reconhecimento de variações linguísticas como fenômenos recorrentes de todos os idiomas:

(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo. (Brasil, 2018, p. 255).

Ao reconhecermos as variações linguísticas como fenômeno natural das línguas, torna-se possível repensar os conceitos de erro e sotaque dentro do aprendizado de línguas adicionais. O processo de colonização, por sua vez, aparece na BNCC no texto introdutório e em habilidades específicas, de forma a incitar os alunos a questionarem esse exercício e reconhecê-lo como causador da expansão e difusão do idioma pelo mundo. A exemplo da habilidade 19, localizada para o 9º ano, que propõe “debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (Brasil, 2018, p. 263). Essa discussão propicia que se formem alunos críticos sobre o entorno que os cerca, capazes de empregar a língua e também relacioná-la com determinados eventos históricos, contribuindo para uma formação cidadã, conforme Siqueira:

a descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo. (Siqueira, 2018, p. 208).

Dessa forma, ao considerarmos adotar práticas decoloniais nos materiais didáticos, tornando regular a discussão dessas temáticas, contribuímos para formação de alunos conscientes do lugar que ocupam no mundo. Todavia, embora existam caminhos decoloniais na BNCC, é necessário pontuar que poderiam ser mais numerosos e melhor desenvolvidos. É possível encontrar no documento rastros coloniais em âmbitos distintos. A exemplo da habilidade EF09LI18, que sugere “analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial” (Brasil, 2018, p. 263), colocando o idioma em lugar de prestígio a nível global e coadunando com a ideia de colonialidade do saber desenvolvida pelos pesquisadores do grupo Modernidade/Colonialidade.

Esse exemplo de ocorrência não é único na base e aparece, também, na seção introdutória. Não obstante o caráter desterritorializado da LI (sugerido pela própria base, conforme citado anteriormente), ela é apontada como “bem simbólico para falantes do mundo

todo” (Brasil, 2018, p. 242) e, ainda, necessária para participar de um “mundo globalizado e plural” (Brasil, 2018). As nomenclaturas “bem simbólico” e “mundo globalizado”⁵ vão de encontro a outras ideias já mencionadas no documento, construindo noções contraditórias. Ora, a BNCC sugere tirar o idioma de seu lugar de prestígio, ora argumenta de forma a mantê-lo nesse local.

Cumpre destacar que a LI é o único idioma estrangeiro previsto oficialmente na base, o que desconsidera outros idiomas que são falados no Brasil e a língua espanhola que cerca nosso país. Ao considerarmos o território da América Latina, o Espanhol também deveria ser considerado como idioma franco, uma vez que possibilita a comunicação com todos os países que fazem fronteira com o Brasil. Ainda, a opção única do inglês como língua adicional na BNCC vai de encontro à primeira competência específica que postula “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (Brasil, 2018, p. 246). Essa decisão de não incluir - ou excluir - outros idiomas do currículo nacional também corrobora com a manutenção hegemônica do inglês em um lugar de prestígio.

À luz do que foi exposto, fica entendido que apesar dos caminhos forjados pela BNCC, as estradas precisam ser construídas pelos docentes. Nessa perspectiva, a sequência didática pode respaldar o planejamento de modo que nossas costas não continuem voltadas ao que não é nosso e ao que segue somente o caráter eurocêntrico o qual, por vezes, molda materiais didáticos e saberes repassados na escola. Na seção seguinte discorreremos sobre a teoria da sequência didática e suas possibilidades como mecanismo pedagógico com potencial para planejamentos de cunho decolonial.

4 Caminho se faz ao caminhar: construindo práticas decoloniais em uma proposta de sequência didática

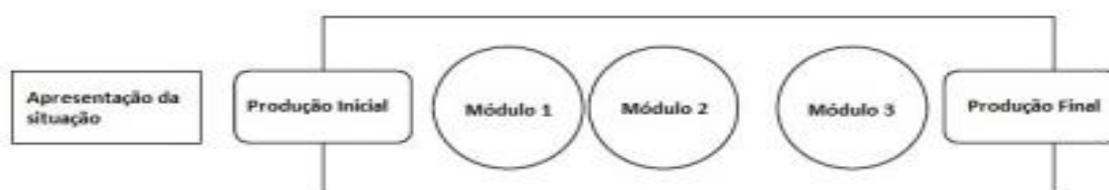
4.1 Conceituando a sequência didática

Para Dolz e Schneuwly (2004), define-se por sequência didática (SD) um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um texto oral ou escrito.

⁵ A globalização serve a fins mercadológicos, desterritorializando a produção e homogeneizando o sujeito (Silva, Teodoro, 2021). É, portanto, uma ameaça à heterogeneidade cultural que compõe o mundo, colocando em risco, principal e unicamente, as diferenças culturais das antigas colônias. Ellen Wood ainda aponta que “a forma política da globalização é, [...] não um Estado global, mas um sistema global de múltiplos Estados locais, estruturado numa relação complexa de dominação e subordinação” (Wood, 2014, p. 27-28), sendo considerada uma forma contemporânea de imperialismo.

Essa organização tem como base o Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido, majoritariamente, por Bronckart. A importância do texto oral ou escrito como parte estruturante da sequência parte do pressuposto de que o discurso é atravessado por diferentes gêneros. Diferentes situações comunicativas mobilizam diferentes gêneros, o que justifica a necessidade do trabalho com textos para capacitar os alunos como falantes da língua. Com esse intuito, cabe ao docente selecionar gêneros que o aluno não domine ou sejam mais complexos para possibilitar a prática de novas linguagens. Isso sendo dito, os autores sugerem o seguinte modelo:

Figura 1 – Modelo de Sequência Didática



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

A apresentação da situação precisa compreender dois cerne da SD: o problema de comunicação e a preparação dos conteúdos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Na primeira parte, é necessário que seja exposto, de maneira clara, o gênero a ser trabalhado e suas ramificações (público-alvo do gênero, forma do gênero e modo a ser apresentado, isto é, grupos, individualmente e similares). No segundo, é preciso explicitar quais serão os conteúdos abordados e a importância de trabalhar com eles, pontuando os elementos constitutivos deste conteúdo. A apresentação da situação, portanto, precisa fornecer ao aluno todas as informações necessárias deste projeto comunicativo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

A produção inicial tem caráter diagnóstico e é necessária para que o docente adapte, refine e module a sequência da maneira que melhor se adapta aos alunos, não constituindo caráter somativo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). O que ela deve constituir, sumariamente, é caráter regulatório, informando ao docente pontos fortes e fracos que devem aparecer na modulação, de maneira a ampliar e delimitar os objetos de trabalho do projeto (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Essa etapa, além de servir para a coleta de dados iniciais de caráter diagnóstico, pode ser muito útil para um momento de avaliação, de maneira que sejam comparadas as produções iniciais e as finais do gênero textual em questão. Dessa forma, seria possível visualizar o progresso dos estudantes durante o processo da SD.

A modulação do projeto corresponde à decomposição do gênero. Cada módulo deve trabalhar as capacidades e conhecimentos linguísticos necessários para que o discente seja capaz de produzir seu próprio texto no gênero proposto. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos precisam conter três encaminhamentos para a decomposição do gênero: diferentes níveis de complexidade, variação de modos de trabalho e capitalização de aquisições.

Para trabalhar os níveis de complexidade, os autores consideram as abordagens de psicologia da linguagem, dividindo a produção de textos em quatro níveis. O primeiro, a dissecação do texto em destinatário, finalidade, posição do autor e gênero. O segundo corresponde ao conhecimento do aluno para elaborar, criar ou buscar conteúdos. O terceiro, por sua vez, exige a elaboração de um planejamento do texto, considerando o primeiro e segundo níveis. O último, portanto, é a realização do texto de acordo com os meios de linguagem mais eficazes para sua escrita (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

A variação de modos de trabalho propõe atividades de observação e análise de textos que evidenciem o funcionamento textual e sirvam como ponto de referência ao discente. Podem ser realizados, também, exercícios de produção textual simplificados, como reorganização de parágrafos e avaliação de produções a partir de critérios (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

O último encaminhamento, a capitalização das aquisições, consiste em apresentar ao aluno regras e linguagem técnicas que regem o gênero selecionado. Essa linguagem deve ser comum e compreensível a todos do grupo, de forma a melhor instruí-los para a produção final, podendo culminar em um resumo, glossário ou lista (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

A produção final é o momento em que os alunos terão para agrupar em seu texto tudo aquilo que foi visto e aprendido ao longo da SD. Pode ser de caráter somativo, tendo seus critérios bem definidos e apresentados, além de congruentes com aquilo que foi exposto ao longo do projeto (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). O produto final pode ser usado tanto para a avaliação do docente para o discente, quanto para a avaliação do discente para si mesmo, usando como elemento comparativo sua produção inicial, como pontuado anteriormente.

A última etapa é a circulação social do gênero, também presente na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dando sentido ao Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006), uma vez que propicia interações dialógicas entre o que é produzido em sala de aula e o mundo real quando o produto final entra em circulação social⁶. Necessário pontuar que a SD

⁶ Potencializadas pela abordagem de gêneros textuais e pelo modelo de SD estão as capacidades de linguagem (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Cristovão; Stutz, 2011), que neste trabalho são abordadas junto às habilidades da BNCC ao longo dos procedimentos da proposta de SD e no Quadro 2 (Resumo da Proposta). São elas, em suas

aqui apresentada não é uma estrutura fixa e pode, como também deve, ser rearranjada pelo docente a partir de suas observações e escolhas pedagógicas.

A BNCC norteia a prática dos docentes em todo o Brasil. A SD, por sua vez, norteia as metodologias e convicções de cada professor. Reconhecendo e refletindo sobre o processo colonizatório ocorrido na América Latina, considerando as reflexões feitas na BNCC e conceituando a SD, apresenta-se aqui, uma proposta de SD decolonial no componente curricular de Língua Inglesa.

4.2 A proposta

A SD aqui apresentada destina-se a estudantes do 9º ano do ensino fundamental e tem como temática o feriado do Dia de Ação de Graças (*Thanksgiving Day*). A temática da sequência é *Beyond the Feast: Unveiling Thanksgiving Day Origins*, destinada a estudantes entre 13 e 14 anos com nível intermediário. O foco de trabalho são gêneros textuais digitais, sendo o gênero estruturante texto informativo e os complementares, *tweets* e vídeo-relato.

Essa escolha de tema não é aleatória e justifica-se pela recorrência do feriado nos materiais didáticos de LI. Além disso, comumente, projetos e ações referentes a esse feriado são encargo dos professores de Inglês, assim como o *Halloween*. Considerando esse contexto, o *Thanksgiving Day* constitui-se como uma brecha para que os docentes incluam-no em outra perspectiva e construam com os alunos novos saberes decoloniais.

É necessário destacar que um trabalho decolonial não se classifica única e exclusivamente de forma denotativa, isto é, trabalhando em sala de aula conceitos de colonização e explicitando as palavras “colônia”, “colonialismo” ou “decolonialidade”. Esse exercício pode se dar incorporando elementos culturais que não sigam a lógica hegemônica, ou apresentando conceitos coloniais fossilizados no imaginário dos alunos e questionando-os. Essa postura crítica do profissional de línguas é fundamental para um ensino decolonial.

Embora a proposta de SD elaborada por Dolz e Schneuwly (2004) seja destinada ao ensino da escrita e oralidade por meio de gêneros textuais, consideramos integrar também os conhecimentos gerais referentes ao feriado de Ação de Graças. Partindo do pressuposto de que os estudantes não terão conhecimento prévio sobre a data, decidimos incluir na proposta todo o aporte teórico necessário para a produção do comentário. Dessa forma, a SD proposta neste

categorias gerais: as Capacidades de Significação (CS); Capacidades de Ação (CA); Capacidades Discursivas (CD); Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD); Capacidades Multissemióticas (CMS).

artigo possui também caráter de projeto por incluir em seu corpo conhecimentos históricos. Ainda, a proposta poderia ser enriquecida com um trabalho multidisciplinar envolvendo os componentes curriculares de História e Ensino Religioso, tornando-se, efetivamente, um projeto.

Quadro 1 - A sequência didática

FASE DA SD	PERÍODOS	OBJETIVOS DA AULA	TAREFAS
Apresentação da situação e produção inicial	2	Argumentar criticamente a partir de textos selecionados sobre o feriado proposto na forma de produção inicial.	Tarefa 1: <i>What are you thankful for?</i> Tarefa 2: Três tuítes. Tarefa 3: Resposta a um dos <i>tweets</i> .
Módulo 1: Conhecendo o feriado	2	Reconhecer e empregar conectores em frases, observando os diferentes efeitos de sentido.	Tarefa 1: Texto <i>Thanksgiving Day: from local Harvests to National Holiday</i> . Tarefa 2: Conectores e efeito de sentido. Tarefa 3: Prática de conectores com jogos pedagógicos. Tarefa 4: Produção interativa de frases: conectores e sentidos.
Módulo 2: Expandindo vocabulário	2	Familiarizar-se e reconhecer vocabulário referente ao <i>Thanksgiving</i> em preparação para assistir ao vídeo do próximo módulo.	Tarefa 1: <i>Match</i> de vocabulário. Tarefa 2: <i>Kahoot</i> .
Módulo 3: Conhecendo o <i>Thanksgiving Day</i> por outra perspectiva	2	Praticar habilidades de escuta e oralidade a partir de textos e vídeos acessados em aula.	Tarefa 1: Vídeo com povos originários dos EUA. Tarefa 2: <i>Listening</i> com base no vídeo. Tarefa 3: Caça aos parágrafos do texto. Tarefa 4: Leitura do texto na íntegra (correção da ordem dos parágrafos). Tarefa 5: Escolha de comentário do fórum.
Produção final: Escrevendo um comentário	2	Produzir um comentário em fórum selecionado usando, pelo menos, dois conectores.	Tarefa 1: Produção escrita do comentário. Tarefa 2: Feedback de escrita dos comentários (<i>peer review</i>).
Circulação social do gênero textual: Interagindo com o mundo	2	Realizar autoavaliação e publicar o comentário escrito no fórum selecionado.	Tarefa 1: Comparação produção inicial com final, a partir de tabela de autoavaliação. Tarefa 2: Publicação do comentário no fórum.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 Competências gerais a serem exploradas ao longo da sequência didática - BNCC

A BNCC apresenta dez competências gerais, interrelacionadas, que são válidas para as três etapas do ensino básico. Essas competências asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2018). Para essa SD, considera-se as competências 1 e 5, conforme:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018, p. 9).

A escolha dessa competência se dá pelo aporte histórico do qual a proposta se embasa, que passa pelo sentido atual do Dia de Ação de Graças até sua origem que, muitas vezes, não é exposta pela grande mídia e materiais didáticos. Ainda, sugere pensar nos motivos sócio-históricos que explicam esse acobertamento da história do feriado. A segunda competência escolhida, por sua vez, declara:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

O caráter *online* da proposta, que passa por diversos textos oriundos do ambiente digital até culminar em um comentário em fórum aberto, justifica a escolha dessa competência. Buscando contribuir para o letramento digital dos estudantes, a sequência didática apresentada aborda o texto digital com variedade, analisando os locais de veiculação e produzindo textos nesses mesmos ambientes.

4.2.2 Planejamento esquemático da sequência didática

Quadro 2 - Resumo da Proposta

Tema: <i>Beyond the Feast: Unveiling Thanksgiving Day Origins</i>		
Gênero textual principal: comentário em fórum <i>online</i>		
Objetivo geral: Expressar sua opinião sobre o <i>Thanksgiving Day</i> por meio de um comentário em fórum, demonstrando conhecimentos gerais e linguísticos.		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Competências e habilidades BNCC Capacidades de linguagem (Cristóvão e Stutz, 2011)
<p>Leitura: Ler e compreender textos veiculados em meio digital, como redes sociais e sites.</p> <p>Oralidade: Expressar pontos de vista acerca de textos lidos.</p> <p>Conhecimento linguístico: Empregar conectivos variados construindo textos coesos e coerentes.</p> <p>Interculturalidade: Conhecer a origem de datas festivas, apropriando-se de conhecimentos sobre territórios indígenas e refletindo sobre o processo de colonização das américas.</p>	<p>História do <i>Thanksgiving Day</i>.</p> <p>Leitura e compreensão de textos veiculados em mídia online.</p> <p>Prática de escuta: preencher lacunas de acordo com vídeo.</p> <p>Prática de escrita de texto veiculado no meio digital.</p>	<p>Leitura (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.</p> <p>Oralidade (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.</p> <p>Escrita (EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.</p> <p>Interculturalidade (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.</p> <p>Conhecimentos Linguísticos (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.</p> <p>2CD Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; 8CS Posicionar-se sobre relações textos-contextos; 4CA Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto; 2CLD Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); 5CLD Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; 2CMS Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; 10CLD Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; 6CLD Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

4. 2. 3 Detalhamento das aulas e atividades pedagógicas

A SD aqui apresentada possui duração de 12 períodos, organizados em 2 períodos para cada seção.

Períodos 1 e 2 - Apresentação da situação e produção inicial

Tarefa 1 (EF09LI01 e Capacidade Discursiva 2CD)

Objetivo específico: coletar uma produção inicial e introduzir a temática a ser trabalhada.

Na apresentação inicial, o/a docente deverá iniciar questionando os alunos sobre um motivo pelo qual são gratos (*What are you thankful for?*) e criando ensejo para que compartilhem seus pensamentos. Para essa pergunta, espera-se respostas simples como família, amigos, escola e similares. Em seguida, o docente questionará qual feriado norte-americano geralmente acompanha esse questionamento.

Tarefa 2 (EF09LI08 e Capacidade de Significação 8CS)

Objetivo específico: discutir o *Thanksgiving Day* sob uma perspectiva crítica a partir de textos pré-selecionados.

Após os alunos chegarem à resposta esperada (*Thanksgiving Day*), o(a) professor(a) irá projetar três tuítes (anexo A) que apresentam diferentes pontos de vista sobre a data, seguidos da fala *Let's check some points of view about that celebration*. Essas imagens devem estar impressas, além de serem disponibilizadas digitalmente, conforme os recursos disponíveis.

Como estratégias de pré-leitura e leitura, será proposto:

- a) *Highlight the cognate words.* | Destaque as palavras cognatas.
- b) *Which of these tweets:* | Qual deste tuítes:
 - *expresses a different view from the other two?* | expressa uma visão diferente dos outros dois?
 - *expresses an informative view of Thanksgiving Day? Do you think it is true?* | expressa uma visão informativa do Dia de Ação de Graças? Você acha que é verdadeira?
 - *expresses a radical opinion about Thanksgiving Day?* | expressa uma opinião radical sobre o Dia de Ação de Graças?

Os estudantes serão convidados a ler os textos focando nas mensagens, tirando dúvidas sobre vocabulário, e combinando os bilhetes com as pistas de suporte que eles receberão. Essas pistas de leitura auxiliarão na compreensão dos textos. O(a) professor(a) deverá perguntá-los acerca das diferenças entre pontos de vistas e qual versão eles acreditam ser real. Essa atividade, a priori, serve como discussão inicial, mas também como avaliação diagnóstica do conhecimento dos alunos sobre o assunto.

Tarefa 3 (EF09LI12 e Capacidade de Ação 4CA)

Objetivo específico: produzir um *tweet*-resposta a um dos textos apresentados, posicionando-se sobre o conteúdo.

Após discutir as imagens, os alunos deverão selecionar um tuíte e escrever outro em resposta. Para essa atividade, o(a) docente deverá orientá-los a imitar o modelo de tuíte exposto, isto é, escrever o texto e incluir foto de perfil, nome de usuário e *user*. Com barbante e fita, os estudantes irão colocar suas respostas no tuíte escolhido, criando, assim, uma *thread* que ficará exposta na sala de aula. Doravante, ao final da proposta, os alunos irão comparar sua produção inicial com a final.

Períodos 3 e 4 - Módulo 1: Conhecendo o feriado

Tarefa 1 (EF09LI14 e Capacidade Linguístico-Discursiva 2CLD)

Objetivo específico: Reconhecer, localizar e identificar o efeito de sentido produzido por diferentes conectores em texto pré-selecionado.

No primeiro módulo, os alunos conhecerão mais sobre o feriado estudado e mobilizarão seus conhecimentos sobre *linking words*. O(a) professor(a) apresentará alguns parágrafos selecionados do texto “*Thanksgiving: From Local Harvests to National Holiday*” veiculado no site *Smithsonian Institution* (<https://www.si.edu/spotlight/thanksgiving/history>). Os estudantes serão mobilizados a ler o texto e localizar os conectores empregados (*but, although, however* e *thus*). Em seguida, o(a) docente deverá questioná-los sobre os efeitos de sentido criados por cada um deles, criando um resumo no quadro. Mobilizando o conhecimento prévio dos alunos, o(a) professor(a) pedirá que complementem o resumo com outros conectores que conheçam, devendo variar em efeito de sentido. Pesquisa *online* pode ser usada para auxiliar nessa atividade, caso necessário.

Tarefa 2 (EF09LI14 e Capacidade Linguístico-Discursiva 2CLD)

Objetivo específico: Empregar os conectores aprendidos em sala de aula em jogos pedagógicos.

Após terminar o resumo dos conectores no quadro, os alunos serão divididos em dois grupos para realizarem atividades no site de recursos de ensino, *Wordwall* (anexo B). A atividade se dará na forma de competição, sendo cada acerto pontuado. Para finalizar a atividade, cada grupo escreverá três frases no quadro, com uma lacuna para os conectores. O grupo rival deverá responder às questões do outro grupo e vice-versa.

Períodos 5 e 6 - Módulo 2: Expandindo o vocabulário

Tarefa 1 (Capacidade Linguístico-Discursiva 5CLD)

Objetivo específico: Estabelecer relações de sentido entre vocabulário, imagem, e tradução de vocabulário.

Neste segundo módulo, será realizada uma preparação para a compreensão das legendas em inglês do vídeo a ser trabalhado na próxima aula. Para tanto, cada estudante (ou dupla) receberá um *flashcard* (anexo C). Este flashcard pode conter (a) uma imagem, (b) uma definição em inglês, (c) uma tradução em português, ou (e) o vocabulário alvo retirado do vídeo, em inglês. Cada estudante deve circular pela sala e agrupar seu *flashcard* conforme os sentidos dos outros cartões dos colegas, formando, assim, grupos de todos os *flashcards* relacionados. O(a) professor(a) deverá então questionar os estudantes por grupo: *Why do you think these posters are related?* | Por que você acha que estes pôsteres têm relação? | *Which clues did you use to match them?* | Quais pistas vocês usaram para estabelecer relação entre eles? | *Is there any cognate written on them?* | Há algum cognato escrito neles? | *Did the image help you?* | A imagem ajudou?

Tarefa 2 - (Capacidade Linguístico-Discursiva 5CLD)

Objetivo específico: reconhecer e empregar vocabulários referentes ao conteúdo estudado e que serão introduzidos no módulo seguinte.

Após finalizar a atividade com *flashcards*, os estudantes retornarão aos seus lugares e participarão de um *Kahoot* (anexo D) com questões referentes a vocabulário e conhecimentos gerais do *Thanksgiving Day*.

Períodos 7 e 8 - Módulo 3: Conhecendo o *Thanksgiving Day* por outra perspectiva

Tarefa 1 (EF09LI08 e Capacidade Multissemiótica 2CMS)

Objetivo específico: Praticar a habilidade de escuta, mobilizando conhecimentos de mundo apresentados em vídeo.

No terceiro módulo, os estudantes exercitarão as habilidades de escuta e leitura. A aula iniciará com a reprodução do vídeo [Native American Girls Describe the REAL History Behind Thanksgiving | Teen Vogue](#). Os alunos irão assistir ao vídeo uma vez e, após, receberão uma folha (anexo E) com trechos retirados do vídeo para que completem de acordo com o que escutam na segunda reprodução. Para a correção, o vídeo será reproduzido uma terceira vez e pausado conforme a necessidade.

Tarefa 2 (EF09LI08 e Capacidade Linguístico-Discursiva 10CLD)

Objetivo específico: Encontrar parágrafos fora de ordem de texto pré-selecionado.

Em seguida, o(a) professor(a) deverá informar os alunos que há um texto que acompanha o vídeo assistido e que eles devem procurar os parágrafos do texto pela sala. Para isso, o(a) docente deverá imprimir, recortar e colar as partes do texto previamente pela sala.

Tarefa 3 (EF09LI08 e Capacidade Linguístico-Discursiva 10CLD)

Objetivo específico: Reconstruir texto a partir dos parágrafos encontrados.

Após os estudantes encontrarem todos os parágrafos, a tarefa será colocá-los em ordem. Para corrigir, a professora projetará o texto no site, enquanto os estudantes leem, conferem a ordem e discutem sobre. O(a) docente deverá retomar os *tweets* vistos no início da sequência, questionando os alunos sobre quais eram historicamente verídicos. Como forma de finalizar o módulo 2 e introduzir brevemente a produção final, os estudantes deverão acessar o fórum de comentários pelos seus celulares, projeção do(a) docente ou conforme recursos disponíveis e escolher um comentário para responder de forma oral. Essa atividade é de caráter informal, de forma a proporcionar um momento que os alunos possam praticar a fala de forma livre, expondo seus pontos de vista. Para tanto, será realizada primeiramente uma folha de exercícios referente a vocabulário para concordar ou discordar (<https://www.liveworksheets.com/w/en/english-second-language-esl/382905>) (anexo F). Doravante, os estudantes opinarão sobre os comentários do fórum com o vocabulário aprendido.

Períodos 9 e 10 - Produção final: Escrevendo um comentário

Tarefa 1 (EF09LI12 e Capacidade Linguístico-Discursiva 6CLD)

Objetivo específico: Produzir comentário a ser publicado em fórum *online*, avaliando-se e avaliando produções dos colegas.

Na produção final, a turma deverá estar no laboratório de informática. A tarefa será, primeiramente, acessar o site *Native Hope*, no local onde está o texto e vídeo visitados no módulo 2. Os estudantes irão até o fórum de comentários, onde irão publicar um comentário sobre o *Thanksgiving Day* ou escolher um comentário para responder. Os estudantes irão, primeiramente, escrever seu comentário sem publicá-lo. Após, o comentário passará por um primeiro momento de revisão pelos colegas, na modalidade *peer review* (ANEXO G). Em seguida, realizarão as correções sugeridas pelos colegas para, por último, entregarem o comentário para as considerações do (a) docente.

Como forma de autoavaliação, os alunos e alunas irão comparar suas duas produções: o tweet produzido no início da proposta e o comentário produzido ao final. A partir de critérios pré-estabelecidos pelo(a) docente (anexo G), realizarão sua autoavaliação, considerando aspectos linguísticos, gramaticais e de conhecimentos gerais.

Períodos 11 e 12 - Circulação social do gênero textual: Interagindo com o mundo

Tarefa 1 (EF09LI12 e Capacidade Linguístico-Discursiva 6CLD)

Objetivo específico: Publicar o comentário produzido no fórum selecionado.

Por fim, o comentário será publicado no fórum, de forma a criar um gênero textual de circulação social.

5 Considerações finais

O Colonialismo, embora parcialmente findado, não encerra suas consequências e efeitos nos países colonizados. Desta forma, considerar a teoria decolonial para elaborar projetos e práticas pedagógicas configura-se como uma ferramenta crucial de decolonização. Ademais, ainda pode contribuir diretamente na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu entorno.

Ao propormos uma SD que alinhe o ensino de língua inglesa ao ensino decolonial, buscamos correlacionar aquilo que é proposto pela BNCC com preceitos essenciais na aprendizagem de um idioma adicional. Dessa forma, tomamos por concluído o objetivo geral que postulava propor uma SD. Resta, logo, repensar o problema de pesquisa apontado no começo do artigo: como podemos enfrentar as heranças coloniais no ensino de língua inglesa dentro da escola?

As heranças coloniais, portanto, podem ser enfrentadas quando enriquecemos nosso repertório cultural e profissional como docentes para, doravante, enriquecermos o processo de aprendizagem dos estudantes que compõem nosso fazer pedagógico. A proposta apresentada buscou contribuir de forma tridimensional à sociedade. Primeiramente, enriquecendo o repertório acadêmico e cultural dos professores de línguas. Em seguida, contribuindo para a formação cidadã de discentes. E por último, impactando a comunidade ao proporcionar a continuidade do processo de decolonização. Há, ainda, a possibilidade de continuar o trabalho aplicando a proposta apresentada, de forma a relatar factualmente o impacto desse tipo de

prática. Isto posto, embeber o ensino decolonial dentro de nossa prática pedagógica é reassumir as rédeas da autoria de nossa história como latino americanos cidadãos do mundo.

Referências

ALVES, P. C. R. **A Perspectiva do Inglês como Língua Franca como Agente de Decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa.** Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o Giro Decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11, p. 89-117, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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. et al (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/699783400141158.pdf>. Acesso em: 04 de maio. 2024

GOMES DA SILVA, G. B.; TEODORO, M. C. M. **Globalização – sob uma perspectiva decolonial – e consumismo: impactos nas relações de trabalho.** Direitos Democráticos & Estado Moderno, v. 2, p. 50052, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/ddem.v0i2.50052>.

GROSGOUEL, R. **A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: Racismo/Sexismo Epistêmico e os Quatro Genocídios/Epistemicídios do Longo Século XVI.** Revista Sociedade e Estado, V. 31, nº 1, P. 25-49, 2016.

MIGNOLO, W. **Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo.** Madrid: Akal, 2013.

MEGALE, A. **O que é uma perspectiva decolonial de ensino em/de Inglês?** Richmond Share Blog, 2020. Disponível em: <https://www.richmondshare.com.br/o-que-e-uma-perspectiva-decolonial-de-ensino-em-de-ingles/>. Acesso em: 15 de outubro. 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, p. 73-117, 2009.

RIBEIRO, E. M; SANCHES, T. **Ailton Krenak: ‘Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial’**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 17 de dezembro. 2024.

SANTOS, B. S. MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almeidina, 2009.

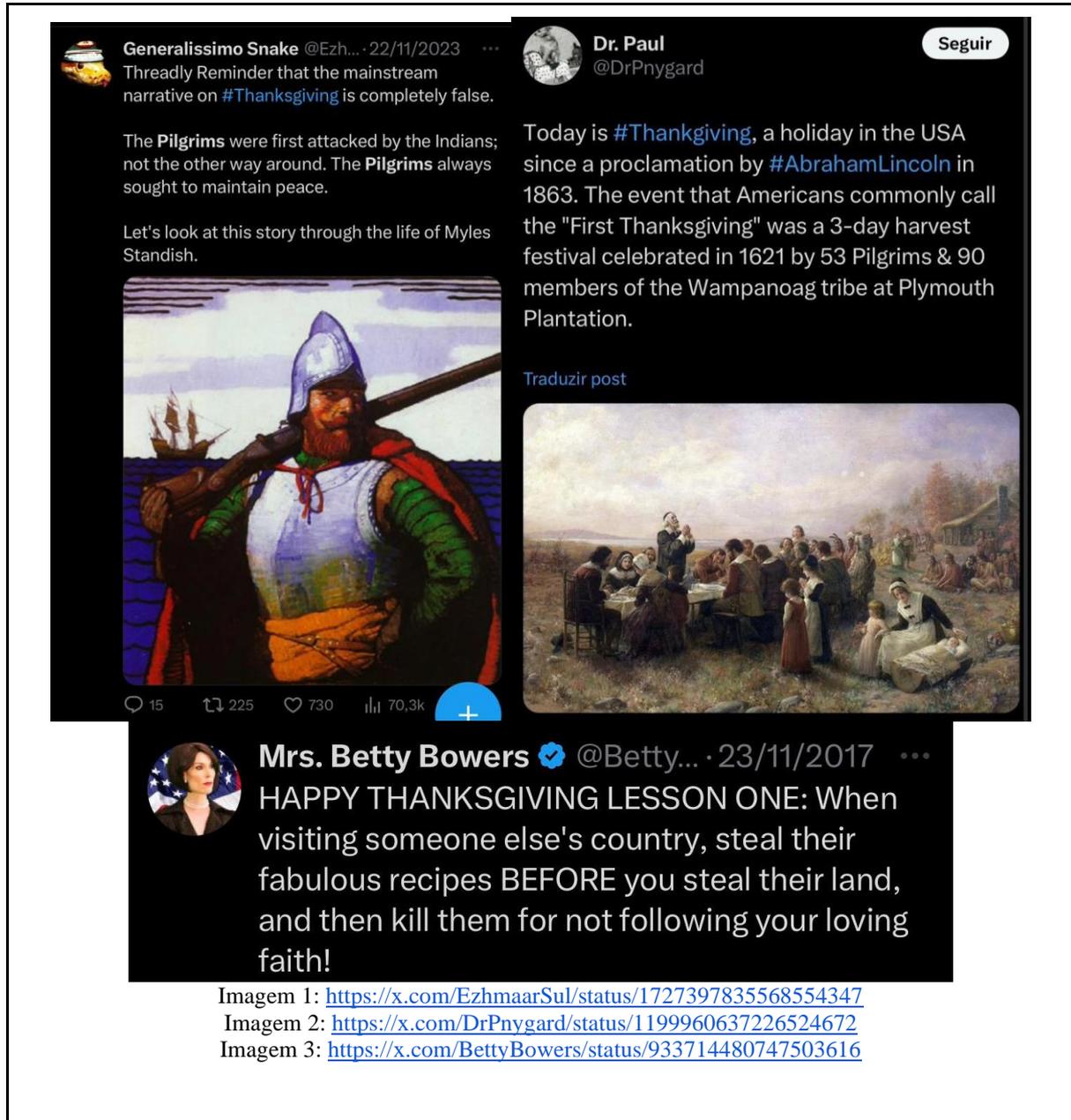
SIQUEIRA, S. **Por uma educação linguística crítica**. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de palavra, p. 201-212, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usu% C3% A1rio/Downloads/Perspectivas Críticas Ebook.pdf. Acesso em: 20 de novembro. 2024.

WALSH, C. E.; MIGNOLO, W. D. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

WOOD, E. M. **O Império do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

Anexos

Anexo A - Tuíte que será utilizado na atividade de apresentação do tema e produção inicial na SD.



Generalissimo Snake @Ezh... · 22/11/2023 ...
Threadly Reminder that the mainstream narrative on [#Thanksgiving](#) is completely false.

The **Pilgrims** were first attacked by the Indians; not the other way around. The **Pilgrims** always sought to maintain peace.

Let's look at this story through the life of Myles Standish.



15 225 730 70.3k +

Dr. Paul @DrPnygard **Seguir**

Today is [#Thanksgiving](#), a holiday in the USA since a proclamation by [#AbrahamLincoln](#) in 1863. The event that Americans commonly call the "First Thanksgiving" was a 3-day harvest festival celebrated in 1621 by 53 Pilgrims & 90 members of the Wampanoag tribe at Plymouth Plantation.

Traduzir post



Mrs. Betty Bowers @Betty... · 23/11/2017 ...
HAPPY THANKSGIVING LESSON ONE: When visiting someone else's country, steal their fabulous recipes BEFORE you steal their land, and then kill them for not following your loving faith!

Imagem 1: <https://x.com/EzhmaarSul/status/1727397835568554347>
Imagem 2: <https://x.com/DrPnygard/status/1199960637226524672>
Imagem 3: <https://x.com/BettyBowers/status/933714480747503616>

Anexo B - Recurso pedagógico no *Wordwall* para exercitar as *linking words*.

0:03

as a result	due to (the fact that)	likewise
therefore	owing to	also
so	while	in addition
and	nevertheless	moreover
although / even though	as a result of	on the other hand
but	thus	consequently
however	since	
furthermore	because (of)	

To emphasize or add to an idea

To transition to a different or even opposite idea

To reach a conclusion

To express reason or motive

Enviar respostas

Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/14439196/ielts-writing-speaking-linking-words>

Anexo C - Modelo de *flashcards* a serem elaborados.

Abraham Lincoln	 Fonte: https://www.freeimages.com	US Republican statesman; 16th president of the US. Success in saving the Union in the Civil War (1861–65) and on his emancipation of enslaved people (1863); assassinated by John Wilkes Booth.	Abraham Lincoln
European settlers	 Fonte: www.colonialwilliamsburg.org	A person who arrives, especially from another country, in a new place in order to live there and use the land.	Colonizadores europeus
Elders	 Fonte: www.istockphoto.com	Someone who is older, especially someone quite a lot older.	Anciãos
Pray	 Fonte: https://www.freeimages.com	When people _____, they speak to their God to give thanks or to ask for help.	Rezar

Adapted from: www.collinsdictionary.com

Anexo D - Modelo de Kahoot.

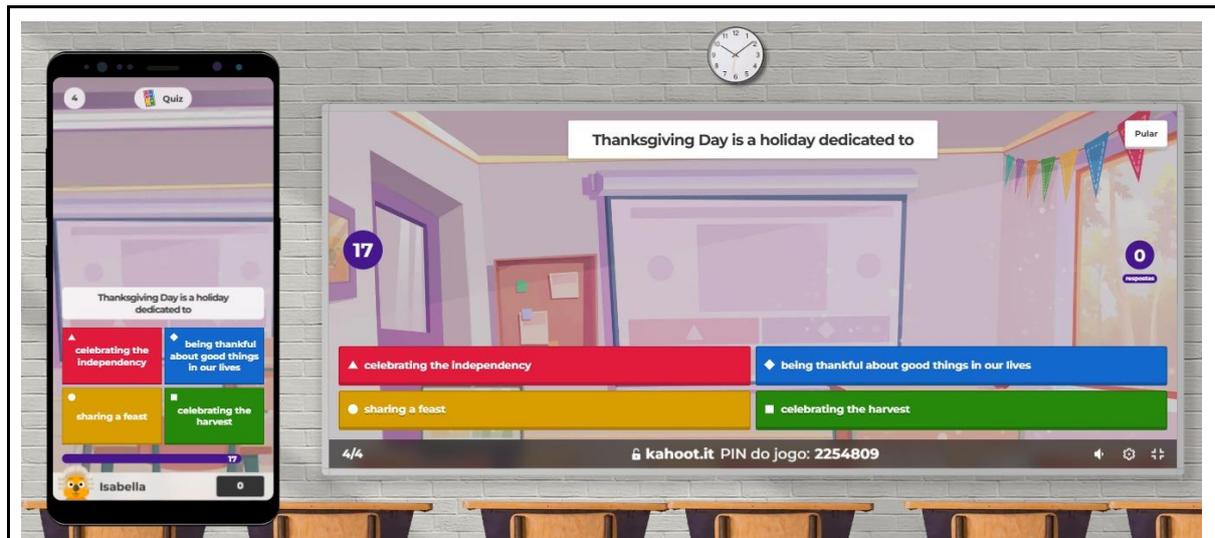


Imagem 1: pergunta introdutória da temática do vídeo.

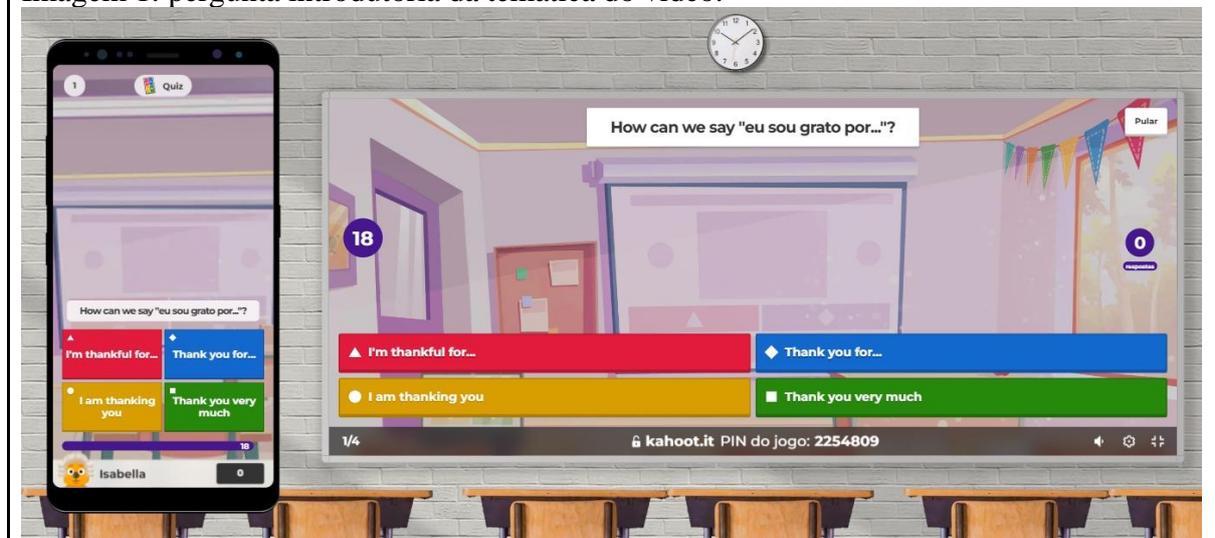


Imagem 2: pergunta referente a vocabulário trabalhado em aula e presente no vídeo.

Fonte: desenvolvido pela autora.

Anexo E - Modelo de exercício de *listening* com gabarito.

Thirteen sentences were taken from the video you will watch. Enumerate them according to what you hear. Then, fill in the blanks with the correct words.

(7) He ordered 38 Dakota men to be hung for war crimes after the sacred holiday Christmas.

(2) I'm Don and I'm here with my friends to tell you the real history behind this _____ (holiday).

(4) That's not the _____ (true) story.

(1) Happy _____ (Thanksgiving) America!

(6) _____ (But) it wasn't until Abraham Lincoln became president that it became an official holiday.

(12) I'm _____ (thankful) to be indigenous, resilient, and alive. I'm thankful for us all to be able to stand together, stand strong, and stand as one.

(5) The true story behind Thanksgiving was after every killing of a whole village, these European settlers celebrated it and they called it Thanksgiving.

(8) We take this time to remember our _____ (elders) who lost their lives due to what really happened. Usually my mom makes a Native American dish for us and we pray.

Fonte: desenvolvido pela autora.

Anexo F - Modelo de folha de exercícios a ser usada para exercício de *agree or disagree*.

Read the expressions and categorize them.

Personally, ...	My personal view is that ...	I couldn't agree more.	I think it's possible.
This idea is right.	That's so true.	I'm not sure about that.	I totally disagree.
I completely agree with this view.	I'm afraid I have to disagree.	As for me, ...	I don't think so.
I'm sorry to disagree with you.	From my point of view, ...	In my opinion, ...	I suppose, ...

Agreeing	Disagreeing	Expressing opinion

Fonte: <https://www.liveworksheets.com/w/en/english-second-language-esl/382905>

Anexo G - Modelo de autoavaliação/avaliação em pares.

Self-Assessment Criteria for Forum Comments

1. Clarity and Coherence

Is the comment clear and easy to understand? ○○○○○

Are the ideas presented logically and cohesively, using linking words? ○○○○○

2. Relevance

Is the comment related to the forum topic? ○○○○○

Does it contribute meaningfully to the discussion? ○○○○○

3. Argumentation

Are the arguments strong and well-founded? ○○○○○

Are examples or evidence used to support the points? ○○○○○

4. Spelling and Grammar

Has the comment been checked for grammatical and spelling errors? ○○○○○

Is punctuation used correctly? ○○○○○

Fonte: elaborado pela autora.