

## UMA PROPOSTA DECOLONIAL DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO ESCOLAR

Fernanda Costa da Silva Machado<sup>1</sup>

Philip Börjesson<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Universidade de Colônia, Colônia, NW, Alemanha

Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

### Resumo

Kumaravadivelu (2016) afirma que professores não-nativos de línguas estrangeiras são intelectuais subalternos, que devem agir em coletividade para desfazer os nós que os prendem ao pensamento hegemônico. Com isso em mente, apresentamos neste artigo uma unidade didática de língua inglesa para alunos do Ensino Médio, fundamentada nos conceitos de gramática da decolonialidade (Kumaravadivelu, 2016), de educação linguística intercultural (Mendes, 2022) e de letramento sociointeracional crítico (Tílio, 2019). As aulas que compõem a unidade têm como ponto de partida vídeos que abordam estereótipos negativos sobre o continente africano, desenvolvidos pela influenciadora nigeriana Charity Ekezie. Dessa forma, aspectos que tangenciam questões como desequilíbrio de poder e subalternidade, questões essas que podemos relacionar ao conceito de colonialidade, além de aspectos ligados à reflexividade e

<sup>1</sup> Professora substituta em Didática e Prática de Ensino em Português e Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora de inglês na educação básica. Mestre e doutoranda em Linguística pela UFRJ. Suas principais áreas de interesse e atuação são a gramática na Teoria Gerativa, o ensino de inglês como língua adicional, a conexão entre as teorias linguísticas e o ensino de línguas adicionais, os estudos decoloniais sobre ensino de línguas adicionais e a formação inicial de professoras/es de português e inglês. E-mail: fernandamachado@letras.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3951-0652>.

<sup>2</sup> Professor de Línguas Latinas (espanhol e italiano) formado pela Universidade de Münster. Em 2023 atuou como Professor Assistente de Língua Alemã na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é mestrando em Português como Língua Estrangeira (PLE) e Linguística/Fonética na Universidade de Colônia (Alemanha). Suas áreas de interesse estão ligadas ao campo da sociolinguística, à aquisição de línguas estrangeiras e aos estudos decoloniais. E-mail: philip.boerjesson95@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0787-275X>.

<sup>3</sup> Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no curso de Letras (Português-Alemão) e na Pós-Graduação no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Suas principais áreas de interesse e atuação são o ensino de alemão como língua adicional numa perspectiva crítica e a formação inicial de professoras/es de alemão, desenvolvendo e coordenando diferentes projetos nessas áreas. E-mail: megvazferreira@letras.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6478-8066>.



desenvolvimento de consciência crítica, são colocados em pauta durante as atividades propostas. Essas questões englobam as seguintes reflexões: (i) como estereótipos sobre sujeitos que estão na condição de subalternos podem ser questionados e desconstruídos, e (ii) como a própria prática de sala de aula de línguas estrangeiras pode reforçar concepções colonizadas, como a de *native speakerism*, sendo reproduzidas através de materiais didáticos importados, entre outros artefatos que replicam ideologias de grupos hegemônicos.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Ensino de Língua Inglesa; Estereótipos Negativos

## **A DECOLONIAL PROPOSAL FOR A DIDACTIC UNIT FOR TEACHING ENGLISH IN THE SCHOOL CONTEXT**

### **Abstract**

Kumaravadivelu (2016) states that non-native foreign language teachers are subaltern intellectuals who must act collectively to undo the knots that bind them to hegemonic thinking. With this in mind, in this article, we present an English language teaching unit for high school students, based on the concepts of the grammar of decoloniality (Kumaravadivelu, 2016), intercultural linguistic education (Mendes, 2022) and critical sociointeractional literacy (Tilio, 2019). The lessons that are a part of the teaching unit are based on videos that address negative stereotypes about the African continent, developed by the Nigerian influencer Charity Ekezie. Thus, aspects that address issues such as power imbalance and subalternity, issues that we can relate to the concept of coloniality, in addition to aspects linked to reflexivity and the development of critical consciousness, are approached during the proposed activities. These subjects encompass the following reflections: (i) how stereotypes about subjects who are in a subordinate condition can be questioned and deconstructed, and (ii) how the practice of foreign language classrooms itself can strengthen colonized conceptions, such as that of a native speaker, being reproduced through imported teaching materials, among other artifacts that replicate ideologies of hegemonic groups.

**Keywords:** Decoloniality; English Language Teaching; Negative Stereotypes

### **Introdução**

Este artigo busca apresentar um estudo ancorado nos conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Segundo Maldonado-Torres (2007), o colonialismo descreve o método de dominação de uma nação sobre outra por meios territoriais, culturais e econômicos. Já a colonialidade, nos termos de Mignolo (2017), é a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até a atualidade. Tal lógica gerou, segundo o autor, um desequilíbrio de poderes, em que as nações reconhecidas como desenvolvidas (via de regra, colonizadoras) exercem seu poder sobre as nações que foram colonizadas ao longo da história. A decolonialidade é

entendida como uma virada de chave ou, nas palavras de Maldonado-Torres (2005), um “giro decolonial”, como resposta às tendências opressivas e imperiais, com base nos ideais europeus e norte-americanos, partindo de um pensamento crítico que surge no confronto entre os indivíduos e diferentes experiências e epistemologias. Para que uma perspectiva decolonial seja assumida, é necessário um confronto entre o “eu” e o “outro”, nas palavras de Maldonado-Torres (2007), entre o “dominante” e o “dominado”, adotando-se uma interação linear e não hierarquizada. Maldonado-Torres (2007) e Kumaradivelu (2016) atribuem ao “subalterno” ou “dominado” o papel de romper com esse desequilíbrio, libertando-se da posição de inferioridade. Nesse sentido, somente o sujeito subalternizado poderia mudar a sua própria posição no discurso.

Com o objetivo de trabalhar esses conceitos em sala de aula, no caso do presente estudo, em aulas de inglês como língua estrangeira, optamos pelo desenvolvimento de atividades didáticas, a partir do trabalho de uma *influencer* nigeriana, chamada Charity Ekezie. Através da plataforma *Instagram*, Charity cria diferentes conteúdos, em forma de vídeos, que podem contribuir para o debate que tematiza e discute aspectos ligados a poder e subalternidade, ou seja, aspectos que podemos associar ao tema colonialidade. A *influencer*, que no momento em que estamos escrevendo este artigo (hoje, 23 de abril de 2025) conta com mais de 645 mil seguidores, tem seus vídeos assistidos e comentados por usuários do *Instagram* de diferentes partes do mundo. Reagindo a perguntas feitas através da ferramenta de “caixa de perguntas” do *Instagram*, muitos deles de caráter preconceituoso e estereotipado, que questionam aspectos básicos do continente africano - como, por exemplo, a existência de água ou meios de transporte - Charity enfrenta os comentadores com ironia e humor, mudando a base do discurso.

O estudo que será apresentado neste artigo teve dois objetivos principais. O primeiro objetivo relaciona-se ao desenvolvimento de uma unidade didática pensada para aprendizes do Ensino Médio, e que tem por finalidade a promoção de discussões sobre questões relacionadas ao colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Já o segundo objetivo do estudo teve como foco a reflexão sobre a prática dos professores em sala de aula, buscando questionar a concepção de que nativos de língua inglesa, ou seja, aqueles que adquiriram inglês como língua materna desde o nascimento, devem ser tomados como modelo para o ensino e aprendizado da língua. Portanto, o desenvolvimento de atividades didáticas autorais, através das quais professores de inglês possam refletir sobre sua própria prática em sala de aula, é uma peça chave deste estudo.

Para que o supracitado estudo possa ser apresentado, este artigo está dividido nas seguintes seções: a seção “Colonialismo, colonialidade e decolonialidade” é dedicada a conceitos que atravessam todo o artigo. Em seguida, a seção “Concepções de ensino” tem por objetivo apresentar e discutir brevemente concepções de ensino em consonância ao que Kumaradivelu (2016) chama de “gramática da decolonialidade”, a partir da ideia do/a professor/a “não-nativo/a” como intelectual subalterno. Além disso, os preceitos de educação linguística

intercultural e letramento sociointeracional crítico, os quais servirão como base e inspiração para a unidade didática aqui proposta, são colocados. A próxima seção, “Proposta de unidade didática em perspectiva decolonial”, tem como propósito apresentar os pressupostos que orientaram nossa compreensão sobre unidade didática, assim como alguns aspectos que fundamentaram nossas escolhas de atividades, como as próprias diretrizes sugeridas pela BNCC. Na sequência, a seção “Desenvolvimento da unidade didática” apresenta, em detalhes, o desenvolvimento da unidade didática: o passo a passo das atividades e questões orientadoras entrelaçadas aos conceitos discutidos nas seções anteriores. Por fim, na seção “Considerações finais”, serão retomados os principais aspectos discutidos ao longo do artigo, além de serem apontados possíveis desdobramentos para estudos ou pesquisas futuras.

### **Colonialismo, colonialidade e decolonialidade**

Como o estudo realizado teve como foco o desenvolvimento de uma unidade didática centrada na promoção de um pensamento reflexivo e crítico, destaca-se a necessidade de que conceitos como educação linguística e decolonialidade possam ser brevemente apresentados e discutidos. Desse modo, revisaremos os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2017), buscaremos discutir a relação entre os sujeitos, ou entre o “eu” e o “outro” (Maldonado-Torres, 2007; Kumaravadivelu, 2016), além da visão decolonial relacionada à educação linguística (Kumaravadivelu, 2016).

Para compreender e planejar uma unidade didática para o ensino de inglês que possa partir de uma concepção de educação linguística com foco em uma perspectiva decolonial, é essencial entender alguns conceitos-chave neste discurso. Começamos com o conceito de colonialismo. Este conceito *per se* descreve, de acordo com Maldonado-Torres (2007), o método de dominação de uma nação sobre outra por meios territoriais, culturais e econômicos. No contexto brasileiro, teria o seu referencial na “(...) história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados”, como menciona Mignolo (2017, p.2). A partir do colonialismo, desenvolve-se a colonialidade que, segundo as palavras de Mignolo (2017, p. 2), seria “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”. A colonialidade leva a um desequilíbrio geral de poderes em que as nações reconhecidas como colonizadoras exercem continuamente seu poder sobre as nações que foram colonizadas ao longo da história.

O que seria, então, a decolonialidade? Primeiro, parte-se do pressuposto de que uma ação decolonial requer entendimento de que a colonialidade está por trás do que se entende por modernidade. Para que a ideia de “decolonial” possa se concretizar em termos práticos é necessária uma mudança de perspectiva. Isso

significa que, partindo de um pensamento crítico, o projeto decolonial pretende responder às tendências opressivas e imperiais do chamado “eixo USA-europeu” (Candau, 2021), que vêm projetando seus ideais para o mundo não europeu.

Para mudar discursos e práticas coloniais, é fundamental a interação entre humanos, especialmente de origens diferentes, para que se abra um diálogo e uma possível mudança de perspectivas. Nessa relação entre o “eu” e o “outro”, relação explicitada nos estudos de Maldonado-Torres (2007), pode ser observado um desequilíbrio de poderes entre um “eu” e um “outro”, sendo que este “eu” atuaria em uma posição de superioridade, falando não somente com o “outro”, mas, sobretudo, sobre o “outro”, este visto numa posição de inferioridade. Dessa forma, de acordo com Maldonado-Torres (2007), não haveria efetivamente uma troca genuína entre os indivíduos. O autor defende, assim, um discurso baseado na proximidade. Em suas observações, cita Frantz Fanon da seguinte forma: “Superioridade? Inferioridade? Por que não a tentativa bastante simples de tocar o outro, de senti-lo, de explicá-lo a mim mesmo? Minha liberdade não me foi dada então para construir o mundo do Tu/Você?” (Fanon, 1968, p. 231-232 apud Maldonado-Torres, 2007, p. 260). Sem uma aproximação genuína entre o “eu” e o “outro” há um desequilíbrio de poderes, ou seja, uma hierarquia. Dessa forma, para o autor, haveria uma traição da relação transontológica, em princípio formada pelas ações de dar e receber mutuamente. Também, Kumaradivelu (2016) afirma que a relação entre o dominante e o dominado é caracterizada pela subalternidade do dominado, afirmando que cabe ao subalterno enfrentar essa relação que o marginaliza, partindo de um pensamento crítico e consciente. Nas palavras de Kumaradivelu (2016):

Os subalternos automarginalizados podem começar a exercer sua agência para transformar sua condição de subordinados, **ao desafiar e mudar o fraconjunto de relações que os marginalizam**. A solução, contudo, não pode vir do poder dominante; **precisa vir dos próprios subalternos**. Ela só poderia vir, afirma Gramsci, quando os subalternos alcançarem **a consciência crítica e a vontade coletiva de agir**. (Kumaradivelu, 2016, p. 76, grifo nosso)

Com relação à influenciadora e criadora de conteúdo Charity Ekezie, podemos ver também duas posições: a própria influenciadora e o público que comenta suas postagens. Nessa situação, o dito comentarista representa o “eu”, na posição de questionador, e a influenciadora, o “outro” a ser questionado. Entretanto, é relevante observar que a influenciadora retoma a voz, reagindo de forma bem-humorada e irônica aos comentários. Nesse sentido, podemos notar uma aproximação entre o “outro” e o “eu”, dissolvendo, de certa forma, o desequilíbrio de poderes. Podemos exemplificar tal fato a partir de uma postagem na qual Charity reage a um comentário preconceituoso que questiona a existência de meios de transporte na África. Ironicamente, a influenciadora responde que as pessoas que vivem na África não usam qualquer meio de transporte, movimentando-se, simplesmente, de árvore em árvore usando cipós. Desta maneira, consideramos que ela adota uma postura decolonial, de acordo

com Kumaradivelu (2016), levantando-se de uma posição subalterna sem voz e poder, através do humor.

Na próxima seção, apresentaremos as concepções de ensino que permearam o desenvolvimento da nossa proposta de unidade didática, além dos objetivos deste trabalho.

### **Concepções de ensino**

Nesta seção, pretendemos revelar as concepções de ensino que guiam o desenvolvimento do nosso trabalho e os nossos objetivos com a elaboração de uma unidade didática voltada para alunos do Ensino Médio. Para o desenvolvimento de uma proposta de unidade didática conectada aos conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, seguimos os preceitos da gramática da decolonialidade (Kumaravadivelu, 2016), da educação linguística intercultural (Mendes, 2022) e do letramento sociointeracional crítico (Tílio, 2019), os quais serão descritos a seguir.

Para compreendermos a gramática da decolonialidade é preciso pontuar o conceito de intelectual subalterno, com o qual Kumaravadivelu (2016) classifica os professores não-nativos de línguas estrangeiras, especialmente os professores de inglês. Para o autor, os professores que são intelectuais subalternos estão presos a uma lógica colonial, através de ideais hegemônicos para o ensino de inglês que são originários de países de língua inglesa do Norte Global, ou seja, países que fazem parte do outrora chamado “primeiro mundo”. Esses ideais são reforçados, a todo momento, através de materiais didáticos produzidos por editoras e profissionais do Norte Global e do conceito de *native speakerism*, definido por Holliday (2006) como uma ideologia que coloca os falantes nativos de inglês, principalmente de países hegemônicos como a Inglaterra e os Estados Unidos, como os modelos linguísticos a serem seguidos. Assim, seriam, consequentemente, os melhores professores da língua inglesa atuando como seus representantes “legítimos”.

Dessa forma, a gramática da decolonialidade, encontrada no trabalho de Kumaravadivelu (2016), seria uma estrutura estratégica que ajudaria a desvincular os professores não-nativos de inglês da lógica colonial e do papel de intelectual subalterno aos interesses e pensamentos hegemônicos. Teríamos, então, a tarefa de descolonizar o pensamento e o papel desses professores, e a gramática da decolonialidade seria um elemento fundamental nesse processo, que deriva das experiências vividas pelos próprios professores e que pode variar de contexto para contexto.

A gramática da decolonialidade pode ser colocada em prática por meio de diferentes ações, como, por exemplo, através do ato de preparar materiais didáticos que sirvam aos objetivos de ensino e aprendizagem dentro dos contextos específicos e locais de cada professor/a e dos alunos. Kumaravadivelu (2016) enfatiza que professores não-nativos já têm o hábito de prepararem seus próprios materiais, mas que ainda tendem a seguir modelos de ensino e

atividades propostas por livros didáticos escritos e comercializados por editoras do Norte Global. Portanto, o ato de preparar materiais didáticos que se afastem da lógica colonial seria uma forma de colocarmos em prática a gramática da decolonialidade. Nossa intenção, ao apresentar a proposta de unidade didática, a ser explicitada na seção posterior, é justamente a de demonstrar como a gramática da decolonialidade pode funcionar na prática.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma política pública de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNED) e do Ministério da Educação (MEC), que avalia e distribui livros didáticos que serão utilizados em escolas públicas. Esta avaliação, que se dá através de viés pedagógico e com base em princípios republicanos, plurais e éticos, não exclui o debate em relação aos materiais didáticos utilizados em salas de aula de língua estrangeira como, no caso deste trabalho, o inglês. Isto se dá, sobretudo pelo fato de o PNLD ser uma política pensada para a escola pública, o que significa que em escolas particulares, contexto para o qual a unidade didática aqui apresentada foi desenvolvida, ainda é muito frequente a adoção de livros didáticos importados.

A respeito dos livros didáticos para o ensino de inglês, principalmente os livros didáticos importados, produzidos por grandes editoras no Norte Global, Tílio (2008) pontua que estes artefatos podem atuar não só como veículos, mas também como produtores de ideologias. O autor destaca, ainda, outras desvantagens e aspectos negativos no uso de livros didáticos importados em aulas de língua inglesa (principalmente em cursos livres e escolas particulares), tais como a possível desatualização das informações neles contidas e a ideia de fonte autoritária do saber, ligada à concepção na qual o livro didático é pensado como fonte de conhecimentos e verdades absolutas. Tal ponto também está atrelado à veiculação de visões, muitas vezes, limitadas e simplistas sobre determinados temas.

Por outro lado, os professores não-nativos de línguas adicionais podem se valer do conhecimento da língua materna compartilhada com seus alunos para o desenvolvimento de atividades que possam explorar as semelhanças e diferenças entre a língua de partida e a língua alvo ensinada/aprendida. Além disso, mesmo adotando livros didáticos, estudos apontam que grande parte dos professores desenvolve materiais didáticos complementares para suas aulas (Siqueira, 2025), por diferentes motivos, como, por exemplo, para explorarem multissemioses e multimodalidades (Rojo, 2012), isto é, uma multiplicidade de textos e formatos que circulam contemporaneamente nas diversas esferas sociais e de comunicação e que apresentam um grande potencial de enriquecer as aulas.

Nossa compreensão de sala de aula e das interações entre alunos e professores fundamenta-se no conceito de educação linguística intercultural, presente no trabalho de Mendes (2022). Para a autora, a educação linguística intercultural busca construir espaços interculturais, nos quais as diferentes experiências e as experiências da diferença são os principais elementos. Desse modo, o objetivo principal de uma educação linguística intercultural, segundo Mendes, seria a de

“promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação e de racismo” (Mendes, 2022, p.125-126).

Além disso, nesses espaços, o/a professor/a não apenas atuaria como facilitador do aprendizado dos alunos, mas também como problematizador de diferentes pautas, o que reforçaria o objetivo principal de uma educação linguística intercultural. Nesse cenário, as aulas de línguas seriam baseadas em trocas de experiências entre todos os atores envolvidos na turma, sempre com o estímulo à interação, compreensão e respeito entre diferentes culturas, saberes e etnias. Portanto, durante a explicação do que compõe a unidade didática, esperamos que, ao termos a oportunidade de trazer as atividades para realidade de sala de aula, em momento posterior, poderemos colocar em prática as características da educação linguística intercultural, especialmente no que diz respeito ao compartilhamento de experiências e à diversidade cultural.

Finalmente, consideramos o conceito de letramento sociointeracional crítico, encontrado em Tílio (2019), para o desenvolvimento da nossa proposta de unidade didática. De acordo com o autor, no letramento sociointeracional crítico, a aprendizagem é tida como a competência para atuar no mundo. Nessa abordagem, o ensino de inglês tem como foco a formação de cidadãos que possam agir consciente e criticamente no mundo social. Acreditamos que a proposta de unidade didática aqui apresentada se adere a esta perspectiva, uma vez que ressalta a promoção de uma aprendizagem crítica e reflexiva. A seguir, explicitamos os objetivos do nosso trabalho.

### **Proposta de unidade didática em perspectiva decolonial**

O estudo aqui apresentado teve dois objetivos principais. Como primeiro objetivo, temos o desenvolvimento de uma unidade didática, através da qual alunos do Ensino Médio, em aulas de inglês, poderão refletir e discutir sobre questões relacionadas ao colonialismo, colonialidade e decolonialidade, conceitos discutidos em seção anterior neste artigo. Consideramos pertinente e enriquecedor para a formação de alunos desse segmento que possam discutir as diferentes questões e problemáticas que pretendemos abordar em nossa unidade didática. Do mesmo modo, destacamos que a unidade desenvolvida pode, naturalmente, ser adaptada para diferentes níveis de aprendizagem.

Como segundo objetivo, sublinhamos a promoção da reflexão, enquanto professores de línguas estrangeiras, sobre nossa própria prática em sala de aula, considerando a perspectiva questionadora e crítica sob a qual a concepção de *native speakerism* deve ser encarada. Como vimos na seção dedicada à fundamentação teórica, Kumaravadivelu (2016) indica que, com o conceito de *native speakerism*, os falantes nativos de inglês são colocados em posições de privilégio em detrimento dos falantes não-nativos, em relação ao uso, ensino e

aprendizado da língua. Sendo professores não-nativos de línguas estrangeiras considerados intelectuais subalternos, o autor reforça que esses profissionais devem agir em coletividade para desfazer os nós que os prendem ao pensamento hegemônico, ou seja, o pensamento que está relacionado, por exemplo, ao conceito de *native speakerism*. Ainda, esse tipo de pensamento também pode permear as mentes dos próprios alunos não-nativos de línguas.

Para o desenvolvimento da proposta de unidade didática, nosso primeiro objetivo neste trabalho, nos inspiramos no conceito de sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem sequência didática como um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com a função de auxiliar alunos a entenderem melhor o funcionamento deste gênero. Assim, o foco das atividades recai sobre sua expressão (falada ou escrita), seu conteúdo, suas principais características e outros elementos que podem responder às questões “quem produziu o texto?”, “para quem o mesmo foi produzido?”, “com que finalidade?”, além da própria situação de comunicação. Para os autores, a sequência didática teria assim por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Uma vez que nossa proposta não segue a mesma organização e sistematização sugerida pelos autores, entendemos que não traz todas as características de uma sequência didática, motivo pelo qual preferimos denominá-la unidade didática. Neste sentido, para nossa unidade didática, escolhemos um gênero textual oral: um vídeo em formato de *reels* da rede social *Instagram*, criado pela influencer nigeriana Charity Ekezie. Neste vídeo, a influencer fala, de forma irônica, sobre um estereótipo comum relacionado ao continente africano.

Também entendemos ser importante seguir as diretrizes para o ensino de inglês no Ensino Médio sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento da nossa proposta de unidade didática. Na BNCC, um dos objetivos para o ensino de inglês no segmento em questão seria o de “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 485). Assim, os alunos podem desenvolver o pensamento crítico em relação a diferentes usos dessa língua, em diferentes contextos e situações de comunicação.

Ainda, a BNCC deixa claro que os alunos também devem reconhecer as “marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades” (Brasil, 2018, p. 485), o que indica um favorecimento à preservação cultural e identitária dos estudantes em relação ao uso da língua estrangeira para comunicação. Entendemos que, na sala de aula de inglês, posturas de intolerância em relação à cultura local devem ser combatidas e que, por outro lado, o foco na emulação de pronúncia e de ideologias linguísticas provenientes de nativos do Norte Global da língua inglesa deve ser problematizado e desconstruído. Ou seja, há a necessidade de questionar o conceito de *native speakerism* tanto por parte

dos professores, quanto por parte dos alunos de língua inglesa. Portanto, abre-se importante espaço para o favorecimento de aspectos como “inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório” (Brasil, 2018, p. 485), em detrimento de noções de “precisão, padronização, erro e imitação” da língua (Brasil, 2018, p. 485).

Sobre o desenvolvimento da nossa unidade didática, destacamos os aspectos que serão apresentados a seguir. As atividades desenvolvidas e aqui apresentadas foram pensadas para uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro, na qual uma das autoras deste artigo leciona, tratando-se de uma escola ranqueada entre as de custo mais elevado no Rio de Janeiro, o que significa que grande parte das famílias tem um alto poder aquisitivo. A escola adota para as aulas de inglês do Ensino Médio os livros didáticos da Editora Macmillan Education (com sede no Reino Unido). Os livros preparam os alunos para os exames de proficiência de Cambridge, sendo que a maior parte dos alunos do segundo ano realiza o exame *B2 First* (classificação de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas).

Considerando o perfil descrito, entendemos que se trata de um grupo de alunos com amplo acesso à *internet* de qualidade, assim como fácil acesso a redes sociais e equipamentos tecnológicos para seu uso individual. De todo modo, acreditamos que as atividades a serem aqui descritas podem ser adaptadas para outros contextos, outros anos escolares do Ensino Médio ou até para os anos finais do Ensino Fundamental, assim como para diferentes escolas (públicas, particulares, ou cursos livres de idiomas).

A unidade didática foi pensada para ser desenvolvida em quatro aulas (cada aula teria a duração de 45 minutos, em média), totalizando 180 minutos para sua realização. A divisão dos conteúdos pelas aulas está planejada da seguinte forma: na primeira aula, temos a apresentação e uma breve discussão da temática, que está relacionada a uma atividade de *warm up*, na qual o tópico “estereótipos” deve ser discutido. Em seguida, é proposta uma discussão sobre estereótipos sobre o continente africano, com base em um *reels* (vídeo da rede social *Instagram*) da influencer nigeriana Charity Ekezie. Na segunda aula, está prevista a conclusão da reflexão/discussão sobre a temática. Já a terceira aula prevê uma análise mais aprofundada das características do vídeo inicial de Charity sobre estereótipos negativos sobre a África e o desenvolvimento inicial do trabalho final a ser realizado pelos alunos. Na quarta e última aula serão apresentados os produtos finais desenvolvidos pelos alunos, com um debate sobre os trabalhos apresentados.

Também é importante destacar como aspectos necessários à implementação da unidade desenvolvida o uso de equipamentos de áudio e vídeo (como caixa de som, projetor e computador) para a exibição dos vídeos da atividade. Os equipamentos (computador e projetor) também serão necessários para a exibição de *slides* com as perguntas que iniciam e dão continuidade à discussão sobre o tema proposto.

Finalmente, reforçamos como objetivos didáticos de nossa unidade didática o trabalho linguístico com a compreensão oral e a expressão oral e escrita em

língua inglesa, além, naturalmente, da promoção da reflexão dos alunos sobre a temática apresentada. Na próxima seção deste trabalho, apresentaremos o passo a passo para o desenvolvimento da unidade didática, além de apresentarmos algumas considerações sobre o material proposto.

## Desenvolvimento da unidade didática

A unidade didática desenvolvida para este trabalho, assim como o detalhamento sobre as atividades e o modo como serão trabalhadas, serão apresentados a seguir.

### *Primeira aula*

Na primeira aula, são conduzidas atividades de aquecimento (*warm up*), assim como as atividades de preparação para o vídeo (*pre-listening*) e as atividades relacionadas à fase de exposição ao vídeo (*while listening*). Na fase de *warm up*, os alunos serão expostos a um vídeo curto (*shorts*) do canal @ChrisGringo no *Youtube*. O vídeo é intitulado “primeira coisa que gringos pensam sobre o Brasil”. Neste vídeo, pessoas dos Estados Unidos respondem ao seguinte questionamento: “*What is the first thing you think about when you think of Brazil?*” (“Qual é a primeira coisa que você pensa quando pensa sobre o Brasil?”). As respostas parecem trazer percepções do senso comum e uma perspectiva estereotipada sobre o Brasil ou os brasileiros, a partir de termos como “praias e biquínis” e “futebol”.

Após assistirem ao vídeo, os alunos, de maneira coletiva, serão estimulados a discutir sobre as respostas dos entrevistados. A pergunta “*Do you think the answers are stereotypical, that is, the answers are related to an oversimplified idea about Brazil or even to a prejudiced notion about Brazil?*” (“Você acha que as respostas são estereotipadas, quer dizer, as respostas são relacionadas a uma ideia super simplificada sobre o Brasil ou até a uma noção preconceituosa sobre o Brasil?”) poderá servir como ponto inicial para a discussão dos alunos sobre o vídeo. A partir das discussões que emergirem, os alunos serão convidados a responderem à mesma pergunta realizada no vídeo e as respostas dos alunos poderão ser comparadas com as dos entrevistados retratados no vídeo. A partir desse ponto, o tema da aula está em pauta e podemos seguir adiante.

Continuando a discussão sobre estereótipos, novas perguntas orientadoras serão sugeridas como atividades de *pre-listening*, as quais também deverão ser respondidas de maneira coletiva pelos alunos. São elas: “*Do you think stereotypes are totally true, partially true or not true at all? Are they always negative?*” (“Você acha que estereótipos são totalmente verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou não são verdadeiras? Os estereótipos são sempre negativos?”); “*When you think about the african continent what comes to your mind?*” (“Quando você

pensa sobre o continente africano, o que vem à sua cabeça?”). Espera-se que, com essas perguntas, os alunos possam pensar criticamente sobre o conceito de estereótipos e sobre como tais afirmações podem levar à formação ou ao reforço de preconceitos. A questão específica sobre o continente africano tem o objetivo de antecipar as discussões que serão abordadas a partir da exibição do vídeo de Charity. Nesse sentido, é fundamental que nessa fase da aula, estereótipos sobre o continente possam ser questionados, assim como as possíveis razões para que, com frequência, circulem mais estereótipos negativos do que positivos sobre os países africanos. Além disso, é importante que seja estimulada a discussão sobre o porquê de se considerar, quase sempre, a África como um continente aparentemente homogêneo, ignorando-se as diferentes culturas e histórias dos países que o compõem. Dessa forma, essa fase da aula tem por objetivo contemplar questões e reflexões sobre colonialismo e colonialidade, a partir das respostas dos alunos e das discussões geradas. Em seguida, passaremos à apresentação do gênero textual oral (vídeo) que escolhemos como base para essa unidade didática.

Durante a fase de *while listening*, os alunos são apresentados ao vídeo da *influencer* Charity Ekezie, que busca responder uma pergunta de um seguidor de seu perfil na rede social *Instagram*. A pergunta “*Does Africa have transportation?*” (“A África tem meios de transporte?”) é respondida por Charity de maneira irônica, externando uma crítica sobre estereótipos negativos em relação ao continente africano. Antes da visualização do vídeo, perguntas sobre características do gênero textual oral trabalhado, sobre compreensão do próprio material e sobre opiniões dos alunos em relação ao vídeo são apresentadas aos alunos, para que eles as respondam após assistirem ao vídeo, de maneira também coletiva. As perguntas são:

1. “*What are the main characteristics of this Instagram reels in particular?*” (“Quais são as características principais desse *reels* do *Instagram* em particular?”);
2. “*What is the stereotype about the African continent that is mentioned in the video? Is it a negative one? Is it similar to your answers to the previous question?*” (“Qual é o estereótipo sobre a África que é mencionado no vídeo? É um estereótipo negativo? É similar às suas respostas à questão anterior (respondida durante a fase de *pre-listening*)?”); “*According to the video, how do people in the African continent move from one place to another? What about rich people in Africa?*” (“De acordo com o vídeo, como as pessoas na África se locomovem? E as pessoas ricas na África?”); “*Do you think the influencer's response was ironic? Why (not)?*” (“Você acha que a resposta da influencer foi irônica? Por quê?”). Com a fase de *while listening* finalizada, conclui-se a primeira etapa da unidade. A seguir passaremos a apresentar asatividades que correspondem à segunda aula.

## Segunda aula

Na segunda aula da unidade didática, continuamos com as discussões sobre a temática através da fase de *post-listening* e da apresentação da proposta de atividade final.

Durante a etapa de *post-listening*, os alunos têm a oportunidade de pensar criticamente sobre o gênero textual oral trabalhado durante a etapa de *while listening*. Para tanto, são propostas novas perguntas orientadoras que devem ser discutidas em pares ou grupos e que estimulem os alunos a discutirem entre si, para que posteriormente possam compartilhar suas ideias com a turma e o/a professor/a. As perguntas buscam conectar a temática da aula com o contexto e realidade dos alunos, são elas:

1. *“What about Brazil? What are the common negative stereotypes people know about our country and our people? Do you think people from other countries know more about negative stereotypes related to our country than the real deal?”* (“E em relação ao Brasil? Quais são os estereótipos negativos que as pessoas conhecem sobre o nosso país e o nosso povo? Você acha que as pessoas de outros países conhecem mais sobre estereótipos negativos relacionados ao nosso país do que a realidade?”);

2. *“Do you think making videos similar to the ones Charity makes can help people from other countries undo the stereotypes they know about us and start to know more about our real characteristics?”* (“Você acha que criar vídeos similares aos de Charity podem ajudar as pessoas de outros países a desfazer os estereótipos que eles conhecem sobre nós e começar a conhecer mais sobre nossas características reais?”).

A partir das discussões e do compartilhamento de opiniões e ideias dos alunos em sala de aula, espera-se que os alunos possam ter iniciado o desenvolvimento de um repertório robusto, que será reforçado na terceira aula, para que possam trabalhar na proposta de atividade final, que será apresentada ainda no final desta segunda aula. O desenvolvimento da atividade, a princípio, deverá ser realizado parte na escola e parte em casa, para que os resultados sejam apresentados na quarta e última aula da unidade didática.

## Terceira aula

A terceira aula da unidade didática terá como tema central o trabalho da influencer Charity Ekezie na rede social *Instagram*. A proposta é dividida em duas fases: em primeiro lugar, os alunos assistirão novamente ao vídeo de Charity que foi apresentado na primeira aula. Dessa vez, a intenção é que o/a professor/a peça para que os alunos identifiquem, junto com ele/a as características que compõem o vídeo da influencer. Para isso, os alunos trabalharão com o/a professor/a de forma coletiva, com respostas orais às seguintes perguntas indicadas no quadro:

1. *“What is the stereotype that Charity is addressing in her video about?”* (“Qual é o estereótipo que Charity aborda em seu vídeo?”)

2. “*What is the question from the audience that triggers Charity’s video and her answer?*” (“Qual é a pergunta do público que desencadeia o vídeo de Charity e sua resposta?”)

3. “*What are the pieces of verbal information that Charity shares that are used to ironize and criticize the stereotype itself?*” (“Quais são as informações verbais que Charity compartilha que são utilizadas para ironizar e criticar o estereótipo em si?”)

4. “*What are the visual cues that are used to ironize and criticize the stereotype itself?*” (“Quais são os recursos visuais utilizados para ironizar e criticar o estereótipo em si?”)

As respostas às perguntas serão compartilhadas oralmente pelos grupos formados e o/a professor/a abrirá espaço para discussão, para que as características do vídeo de Charity fiquem claras para os alunos, de modo geral.

Na segunda fase da aula, os alunos terão a oportunidade de continuar praticando a identificação das características do trabalho da *influencer*, em uma atividade prática com menos intervenção do/a professor/a. Dessa vez, os alunos, em grupos, deverão responder às perguntas propostas anteriormente no quadro por escrito, em uma folha de papel. Em seguida, um segundo vídeo da *influencer*, com as mesmas características do vídeo inicial, será passado em sala de aula para o exercício proposto. Os alunos poderão assistir ao vídeo mais de uma vez, se necessário, para responder às questões e, assim, resumir o grupo de características que essa série de vídeos da *influencer* possui.

Após a feitura do exercício, os alunos deverão comparar as respostas entre si para comunicar suas impressões sobre as características do segundo vídeo de Charity, de forma oral, para o/a professor/a, que abrirá espaço para discussão. Neste momento, é importante que as características do primeiro e do segundo vídeos possam ser comparadas também.

Entendemos que, com essa proposta de aula, os alunos estarão prontos para iniciarem a realização de seus próprios vídeos, pois entendem quais características são fundamentais para a criação de um vídeo com base no trabalho da *influencer* em questão. Sugerimos que, ao final da aula, os alunos já possam iniciar o processo de escrita das características de seus próprios vídeos, já de posse das características comuns dos vídeos de *Charity* e com a supervisão do/a professor/a, podendo terminar a escrita do trabalho em momento posterior. As mesmas perguntas utilizadas na primeira fase da aula poderão ser utilizadas como perguntas orientadoras para o desenvolvimento do texto sobre o trabalho final, que deverá contar com a gravação de um vídeo inspirado no trabalho de Charity, mas pensando no contexto brasileiro.

Assim, os alunos deverão buscar estereótipos comumente associados ao Brasil e aos brasileiros para pensarem em uma pergunta de um público imaginário, que desencadeará a resposta no vídeo a ser gravado no ambiente da escola e/ou fora dela. Ainda, informações verbais e visuais farão parte das ferramentas que os alunos deverão utilizar para gravar o vídeo e seguir, a princípio, as características

dos vídeos de Charity, trabalhados anteriormente. Portanto, os alunos deverão criticar o estereótipo através da ironia, assim como Charity o fez.

Em resumo, a proposta de atividade final (*final activity*) é a seguinte: em grupos, os alunos deverão pesquisar e escolher um estereótipo negativo comum sobre o Brasil. Assim, deverão produzir dois materiais: (a) um resumo das características do vídeo, com base nas características do trabalho de Charity Ekezie e (b) um vídeo gravado no formato do *reels* (o mesmo formato utilizado por Charity) com a crítica sobre um estereótipo sobre o Brasil e/ou brasileiros, nos mesmos moldes do trabalho da *influencer*. Isso significa que os alunos deverão produzir dois materiais, sendo um escrito e um oral. O desenvolvimento da atividade, a princípio, poderá ser parcialmente realizado na escola (com a escrita das características e partes da gravação do vídeo) e parcialmente em casa (com a gravação e finalização do vídeo).

### ***Quarta aula***

Na quarta e última aula desta proposta de unidade didática, os alunos deverão entregar as respostas às perguntas realizadas na aula anterior, por escrito, para o/a professor/a da turma e mostrar seus vídeos finalizados para todos. Após a visualização de cada vídeo, o espaço estará aberto para discussão sobre os conteúdos apresentados. Assim, acreditamos que, com a proposta apresentada, seja possível inspirar os alunos a refletir e discutir sobre a temática apresentada e fomentar a compreensão e a expressão oral e escrita em inglês, com o devido compartilhamento de ideias e experiências dos alunos e do/a professor/a enquanto coletivo heterogêneo.

### **Considerações finais**

Este artigo teve dois objetivos principais: (a) o desenvolvimento de uma unidade didática para a disciplina de língua inglesa, com foco em discussões que envolvem questões relacionadas ao colonialismo, colonialidade e decolonialidade e (b) a promoção da reflexão, enquanto professores de línguas estrangeiras, sobre nossa própria prática em sala de aula, a partir do questionamento do conceito de *native speakerism* e os discursos e ideologias que tangenciam tal conceito.

Nesse sentido, a unidade didática apresentada buscou, através das atividades propostas, tematizar os tópicos acima mencionados de forma a promover a reflexão dos alunos, fomentando questionamentos e sua consciência crítica. Assim, o material desenvolvido, explorando e rebatendo estereótipos negativos sobre o continente africano, faz com que possam emergir nas discussões conceitos como preconceito, colonialismo e colonialidade. Tais conceitos contribuem para que possamos compreender os motivos pelos quais certos estereótipos persistem e continuam a ser difundidos até hoje.

Pensando na promoção da reflexão sobre a prática dos professores de línguas estrangeiras em sala de aula, que perpassa a nossa própria prática, entendemos

que, ao seguirmos os preceitos da gramática da decolonialidade (Kumaravadivelu, 2016), da educação linguística intercultural (Mendes, 2022) e do letramento sociointeracional crítico (Tílio, 2019), a unidade didática desenvolvida no âmbito deste estudo desconstrói a concepção de *native speakerism*, uma vez que descentraliza o poder relacionado à língua alvo (geralmente exercido apenas por “falantes nativos”), destacando diferentes perspectivas e reforçando o contexto local. O compartilhamento de experiências a partir das respostas às perguntas orientadoras também leva em conta o contexto local, o que nos afasta de uma lógica colonial e de um pensamento hegemônico, concepções que geralmente são reforçadas através de materiais didáticos desenvolvidos e distribuídos por editoras estrangeiras do Norte Global.

Ainda no que tange à unidade didática para a língua inglesa apresentada neste artigo, reforçamos nosso intuito de ir ao encontro de diretrizes da BNCC, como por exemplo, o objetivo de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes. Pode-se dizer que esta diretriz foi contemplada a partir não somente de nossa escolha em trabalhar com gêneros audiovisuais, mas também pela escolha da *influencer* Charity. Dessa forma, defendemos ser possível que os aprendizes, através de sua exposição e interação com diferentes pontos de vista e perspectivas, consigam ampliar suas próprias formas de enxergarem diferentes realidades, inclusive as suas. Acreditamos, assim, que outras atividades de cunho interdisciplinar, em conjunto com disciplinas como História e Geografia, também poderiam servir para o maior aprofundamento e amadurecimento das discussões envolvidas em nossa proposta de unidade, tais como colonialidade e decolonialidade. Destacamos ainda, que a unidade didática deve/pode, naturalmente, ser adaptada em relação a diferentes variáveis, como número de alunos, série/ano das turmas, objetivos de ensino-aprendizagem, entre outras.

Por fim, pretendemos, em um futuro próximo, colocar em prática a unidade didática proposta com alunos do Ensino Médio da escola pretendida, como descrita anteriormente, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Esperamos que as atividades desenvolvidas e aqui apresentadas possam servir de inspiração a colegas de outros segmentos, como o Ensino Fundamental, e possam, igualmente, contribuir para o debate acerca de uma educação linguística crítica e problematizadora, não só na área de ensino de línguas adicionais, como também no campo da formação de professores de línguas.

**DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS:** Dados da pesquisa serão disponibilizados mediante solicitação aos autores.

#### **Notas**

1. O perfil da *influencer* pode ser encontrado a partir do endereço eletrônico
2. <https://www.instagram.com/itssucrepea>. Já o vídeo no qual a unidade didática proposta neste trabalho é baseada pode ser encontrado a partir de <https://www>.

instagram.com/reel/CyVxiMisEmP.

3. “*Superiority? Inferiority? Why not the quite simple attempt to touch the other, to feel the other, to explain the other to myself? Was my freedom not given to me then in order to build the world of the You?*” (tradução nossa).
4. “*The self-marginalizing subalterns can begin to exercise their agency to transform their subordinate status by challenging and changing the ensemble of relations that marginalize them. The solution, however, cannot come from the dominating power; it has to come from the subalterns themselves. It can come, asserts Gramsci, only when the subalterns achieve critical consciousness and the collective will to act.*” (tradução nossa).
5. O vídeo pode ser acessado através do endereço eletrônico [https://www.youtube.com/shorts/58\\_CuIJ5h8A](https://www.youtube.com/shorts/58_CuIJ5h8A).
6. O segundo vídeo a ser disponibilizado aos alunos está disponível neste endereço eletrônico: <https://www.instagram.com/reel/DEPx6fuMVdh>. No entanto, a *influencer* possui outros vídeos na mesma linha dos vídeos trabalhados na unidade didática, que poderiam ser utilizados nesta atividade.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Brasília, 2018.
- CANDAU, V. M. F. **Educação e direitos humanos**. Programa da Rede Brasileira de Direitos Humanos: Entrevista com Vera Lucia Candau. 2021 [Live]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sO\\_YpjgvYTE&t=369s](https://www.youtube.com/watch?v=sO_YpjgvYTE&t=369s). Acesso em: 07 de out. 2025.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.
- HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT journal**, v. 60, n. 4, p. 385-387, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? **TESOL quarterly**, Hoboken, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.
- MENDES, E. Educação linguística intercultural. In: MATOS, Doris C.; SOUSA, Cristiane M. Landulfo de (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, p.123-134, 2022.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R.; Moura, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SIQUEIRA, D. B. **O/A professor/a como especialista (potencial) na produção de material didático**, 2025, 131f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, p. 117-144, 2008.

TÍLIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. *In: Finardi, K.; Scherre, M., & Vidon, L. (Org.). Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes Editores, p. 187-210, 2019.

Data de submissão: 12/05/2025

Data de aceite: 11/10/2025

Editores convidados: Leonardo da Silva, Priscila Fabiane Farias, Graham V. Crookes