

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Julianna Ferreira da Silva

**DECOLONIZING ENGLISH:**

Descolonizando ideologias linguísticas através de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos no contexto de ensino remoto do projeto de extensão CLAC Inglês - UFRJ

Rio de Janeiro

2022

Julianna Ferreira da Silva

**DECOLONIZING ENGLISH:**

Descolonizando ideologias linguísticas através de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos no contexto de ensino remoto do projeto de extensão CLAC Inglês - UFRJ

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Português-Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Tilio

Rio de Janeiro

2022

## AGRADECIMENTOS

À minha família: à minha mãe, Ana Lúcia, e à minha irmã, Joanna, por sempre me apoiarem nos momentos felizes (e também nos difíceis).

Aos professores da Faculdade de Letras, por terem me ensinado tanto e terem aberto a minha mente para um mundo de possibilidades.

Aos meus amigos da Faculdade de Letras, por me trazerem ensinamentos que vão além das disciplinas da graduação.

À Faculdade de Letras, por ter sido a minha casa em momentos turbulentos.

Aos amigos que carrego no coração, desde a época da escola, até os que se juntaram à minha trajetória recentemente.

Ao projeto CLAC da UFRJ, por ter sido a minha primeira experiência em sala de aula e que abriu meus olhos para decidir o que quero fazer, pesquisar e estudar.

À educação pública e de qualidade, que permite a realização de trabalhos como este.

## **Resumo**

O fato da língua inglesa ter se tornado uma *lingua franca* (CANAGARAJAH, 2006) trouxe profundas mudanças para o mundo globalizado. Além de sua função comunicativa, a língua também é vista como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), ou seja, um bem valioso. Mais do que isso, a língua é fortemente associada como pertencente aos falantes nativos do Reino Unido e dos Estados Unidos. Por isso, surge a necessidade de questionar essa delimitação linguística e reconhecer a mistura linguístico-identitária no mundo diverso em que vivemos. (MONTEIRO, 2021). Este estudo objetivou apresentar e refletir sobre os resultados do Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021) *Decolonizing English*, que foi desenvolvido no contexto de ensino do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o intuito de descolonizar ideologias linguísticas no que tange a língua inglesa e suas variedades por meio da promoção de diferentes produções culturais marginalizadas, não presentes na mídia *mainstream*, produzidas em Inglês. O projeto foi desenvolvido levando em consideração o conceito de Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2016), multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e sob a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019). Por meio do projeto, o estudo pretende analisar o material didático desenvolvido como parte do projeto, a tarefa (*task*) 1, se propondo a responder a) de que formas as etapas da pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) se materializam nas etapas da tarefa e b) a forma que os alunos reagiram a as discussões propostas no material didático - tanto em discussões orais quanto em respostas escritas.

**Palavras-chave:** Inglês como *Lingua Franca*, Multiletramentos; Letramento Sociointeracional Crítico; Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos; Decolonialismo.

## **Abstract**

The fact that the English language has become a *lingua franca* (CANAGARAJAH, 2006) has brought deep changes to the globalized world. Besides its communicative function, the language is also seen as a *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), or by that means, a valuable good. More than that, the language is strongly associated as belonging to the native speakers of the United Kingdom and the United States. Because of that, there is a strong necessity of questioning this linguistic delimitation and recognizing the linguistic-identity mixture in the diverse world that we live in (MONTEIRO, 2021). This study had as its objective present and reflect about the results of the Multiliteracies Critical Thematic Project (SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021) *Decolonizing English*, which was developed in the context of teaching within the extension project CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), with the intent of decolonize linguistic ideologies when it comes the English language and its varieties through the divulgation of different marginalized cultural productions, not present in the mainstream media, produced in English. The project was developed considering the concept of Epistemologies of the South (SOUSA SANTOS, 2016), multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 1996) under the pedagogy of Critical Sociointeracional Literacy (TILIO, 2019). Through the project, the study intends to analyze the didactic material developed as part of the project, the first task, proposing to answer a) in which ways the steps of the pedagogy of Critical Sociointeracional Literacy (TILIO, 2019) materialize in the steps of the task and b) the way in which the students reacted to the discussions proposed by the didactic material - both in oral and written answers.

**Keywords:** English as a *Lingua Franca*; Multiliteracies; Critical Literacy; Critical Sociointeracional Literacy; Multiliteracies Critical Thematic Project; Decolonialism.

## SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. Aporte teórico.....	9
1.1 As epistemologias do sul, o pós-colonialismo e as ideologias linguísticas.....	9
1.2 O Letramento Sociointeracional Crítico.....	11
1.3 Letramento de Leitura.....	12
1.4 Letramento Linguístico.....	15
1.5 Letramento Literário.....	16
2. Metodologia.....	16
2.1 O contexto de aplicação do material: o projeto de extensão CLAC.....	16
2.2 O PTMC “Descolonizando o Inglês”.....	17
2.3 Procedimentos de análise.....	20
2.4 Perfil da turma.....	21
3. Análise do material.....	22
3.1 A seção "Contextualização".....	22
3.2 A seção "Pré-leitura".....	24
3.3 A seção "Leitura".....	25
3.4 A seção "Pós-leitura".....	28
4. Análise das respostas dos alunos.....	29
4.1 Análise das respostas da seção "Contextualização".....	29
4.2 Análise das respostas da seção "Pré-leitura".....	32
4.3 Análise das respostas da seção "Leitura".....	33
4.4 Análise das respostas da seção "Pós-leitura" (discussão em fórum).....	35
Considerações finais.....	36
Referências.....	38
Anexos.....	41

## Introdução

É fato dizer que a língua Inglesa possui o *status de lingua franca* (CANAGARAJAH, 2006) no mundo globalizado em que vivemos. Entretanto, por mais que esse papel central na comunicação entre diferentes indivíduos ao redor do mundo possua uma intensidade profunda, com ele, também existem pontos negativos trazidos por esse fenômeno. Mais do que apenas sua função comunicativa, a língua inglesa também tem sido interpretada como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005) pelos falantes ao redor do mundo, ou seja, é um bem em que se investe e se adquire para conquistar uma posição no mercado de trabalho, por exemplo.

Ao mesmo tempo em que a língua é considerada global e comum a diversos falantes ao redor do mundo, ela também é associada diretamente como pertencente aos falantes nativos pertencentes dos países Estados Unidos e Reino Unido. Monteiro (2021) reitera a necessidade de questionar essa delimitação da língua a essas comunidades, visto que vivemos em “um mundo hibridizado, mestiço e diverso, onde a mistura linguístico-identitária é cada vez mais evidenciada.” (MONTEIRO, 2021, p. 42-43)

Para a autora, ainda, “as línguas e as ideologias linguísticas a ela atreladas são construções sociodiscursivas, assim como as identidades sociais” (idem). Nesse sentido, neste trabalho, como monitora do projeto de extensão CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e ao participar desse projeto que funciona como um espaço para formação de professores, observei uma grande necessidade de de questionar essas ideologias linguísticas ao ministrar aulas no último nível do curso regular de Inglês do projeto, o Inglês VIII. Ademais, estamos passando por um momento histórico em que “as mais repugnantes formas de desigualdade e discriminação sociais estão se tornando politicamente aceitáveis” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 7). Assim, mais que uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), a língua inglesa também é um instrumento de poder o qual quem domina economicamente, politicamente e socialmente é quem detém o conhecimento sobre a língua.

A discussão de tais temas foi abordada por meio de um Projeto Temático de Multiletramentos Críticos, um PTMC (SAMPAIO; MARTINS, 2021), implementado no CLAC Inglês da UFRJ no primeiro semestre do ano de 2022. Esse projeto foi desenvolvido sob a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), com o intuito de incentivar “a formação cidadã” (TILIO, 2019, p.198) dos aprendizes de língua inglesa, a “inclusão social por meio do acesso a novos bens culturais” (TILIO, 2019, p.198) e

“problematizar o papel hegemônico que a língua inglesa pode vir a desempenhar em determinados contextos sócio-históricos.” (TILIO, 2019, p.198)

Este trabalho visa, portanto, realizar uma análise interpretativista qualitativa de um material didático desenvolvido como parte da avaliação formativa adotada no curso regular de Inglês do projeto de extensão CLAC/UFRJ - por meio de *Tasks*, aplicado no último nível do curso regular, o Inglês VIII em um contexto remoto de ensino. Essa análise pretende, portanto, responder às seguintes perguntas:

- De que formas as etapas da pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) se materializam nas etapas da *Task 1*?
- De que forma os alunos reagiram a essas etapas - tanto em discussões orais quanto em respostas escritas, de modo que suas respostas refletem (ou não) as discussões propostas na *Task 1*?

Para responder essas perguntas, realizei uma análise do material didático considerando a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), buscando identificar como as etapas do letramento de leitura se materializam ao longo da atividade, considerando atividades de Contextualização, Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura. Além disso, também analisei qualitativamente as respostas dos alunos a tais atividades, tanto em discussões orais, por meio do registro das mesmas em notas de campo e em um diário de classe, além da análise das respostas escritas por meio da entrega das atividades pelos alunos na plataforma digital *Google Classroom*.

Os capítulos deste trabalho estão organizados da seguinte forma: no próximo capítulo, irei me debruçar sobre os pressupostos teóricos que embasaram essa pesquisa. Nesse sentido, irei detalhar conceitos relacionados às epistemologias do sul (Sousa Santos, 2020), o Projeto Temático de Multiletramentos Críticos (SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021), o letramento de leitura, letramento crítico e linguístico, segundo o Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), e o letramento literário (COSSON, 2018). No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia utilizada para a pesquisa, contextualizando o projeto no último nível do curso de Inglês regular do CLAC/UFRJ, descrevendo as etapas previstas no PTMC (SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021), que foi aplicado durante o primeiro semestre de 2022 no Inglês VIII e descrevendo como a análise será feita. No penúltimo capítulo, farei a análise do *corpus* desta pesquisa, tanto do material didático quanto da reação dos alunos a esse material. No último capítulo, refletirei sobre as observações geradas pela análise, buscando descrever como a pesquisa pode contribuir com a área de produção de materiais em língua inglesa

considerando a necessidade de questionar as ideologias linguísticas que auxiliam na manutenção da hegemonia da língua inglesa.

## **1. Aporte teórico**

### **1.1 As epistemologias do sul, o pós-colonialismo e as ideologias linguísticas**

Sousa Santos (2020) explica que ao mesmo tempo em que as desigualdades políticas, econômicas e sociais e a discriminação aumentam na sociedade, as formas de resistência a essas atrocidades também estão enfraquecidas. Segundo o autor, o neoliberalismo conseguiu, em grande parte, podar as antigas formas de resistência política, como partidos políticos e movimentos sociais. O problema da política atual (ou políticas atuais), portanto, é que a mesma “torna-se epistemológica quando é capaz de defender ativamente que o único conhecimento válido que existe é aquele que ratifica a sua própria supremacia”. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 7)

Por conta disso, o autor defende o surgimento de novas epistemologias, que ele chama de epistemologias do sul, já que é grande a necessidade de questionar as bases do pensamento crítico eurocêntrico, que por muito tempo foi considerado o único valorizado e possível na nossa sociedade. Essa transformação, ainda segundo o autor, garante “transformar o mundo ao mesmo tempo que permanentemente o reinterpretemos; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é uma tarefa coletiva” (idem, p. 9). Nesse sentido, essa reinterpretação só pode ocorrer em contexto de luta - ela não acontece sozinha. Assim, ao elaborar o projeto para esse semestre do CLAC e ao considerar o contexto final de curso que os alunos estavam passando - no seu último semestre no curso -, essa foi uma grande preocupação: como empoderar os alunos, aprendizes de língua inglesa, e questionar o pensamento eurocêntrico e a hegemonia eurocêntrica, incentivando a reflexão crítica de que o Inglês não pertence apenas ao falante nativo e sim a todos que utilizam a língua em seus contextos sociais.

Podemos traçar uma relação entre os pensamentos de Sousa Santos (2020) sobre a ciência moderna, a persistência do colonialismo e a hegemonia inglesa nos tempos modernos. Ao mesmo tempo em que a ciência moderna reconheceu o colonialismo histórico, ela não considerou que o mesmo faz parte do sistema capitalista e patriarcal em que vivemos. Segundo o autor, ainda vivemos em um colonialismo - ainda somos fortemente influenciados pelos países colonizadores, em especial os que falam a língua inglesa. Um exemplo disso, novamente, é o fato da língua inglesa ser considerada uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005): ainda que a colonização formal tenha acabado, ainda somos influenciados pelo poder

político, econômico e social desses países colonizadores, dependendo dos mesmos para alcançar uma posição no mercado de trabalho.

Assim, ao considerar o pensamento do oprimido como extremamente necessário para a construção do mundo, permitimos que esses grupos transformem o mundo de acordo com suas próprias aspirações (SOUSA SANTOS, 2020, p. 17). Ao possibilitar que o aluno tenha um papel central em suas produções - tanto escritas quanto orais -, acreditamos que, enquanto professores, estamos possibilitando essa transformação em um espaço aberto para discussão de ideias que visam transformar noções hegemônicas - no nosso caso, dentro do CLAC/Inglês. Para realizarmos essa transformação, portanto, também devemos entender o que são ideologias linguísticas e como elas são utilizadas para a manutenção dessa forma de opressão na sociedade:

representações, implícitas ou explícitas, que constroem a interseção entre língua(gem) e seres humanos em um mundo social. Assim sendo, ideologias linguísticas não tratam de língua(gem) por si só, mas ventilam ligações entre língua(gem) e identidade, moral, conhecimento, estética (WOOLARD, 1998, p. 3 apud MONTEIRO, 2021)

Assim, essas ideologias são responsáveis por re(construir) identidades, morais, conhecimentos e estéticas - podemos dizer, portanto, que elas re(constroem) o mundo em que vivemos e estamos sempre sujeitos a influência das mesmas. Outras definições do termo ideologias linguísticas, pressupõem, ainda:

Kroskirty (2004), em seu texto intitulado Language Ideologies, elenca cinco dimensões das ideologias linguísticas que ajudam a melhorar explorar a significância deste conceito. A primeira se refere ao fato de as ideologias linguísticas estarem ligadas aos interesses de um grupo social e cultural específico. A segunda apresenta as ideologias linguísticas como múltiplas. A terceira sugere que membros de um mesmo grupo social podem ter diferentes níveis de entendimento sobre ideologias linguísticas locais. A quarta dimensão estabelece uma ponte entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. A quinta e última ressalta o uso das ideologias linguísticas no processo de criação e representação de diversas identidades sociais e culturais (MONTEIRO, 2021, p. 44-45).

O conceito de pós-colonialismo (RAJA, 2019) surge, portanto, como um portal de experiências que tradicionalmente foram silenciadas e/ou marginalizadas por grupos ou discursos dominantes. Assim, o conceito se pauta na resistência oferecida por esses grupos a fim de recuperar vozes subalternas. Essa área de estudo (RAJA, 2019) investiga a experiência da colonização em diversos países, junto das respostas de quem sofreu a colonização a esse processo. É importante solidificar a noção de que, por mais que a colonização europeia e estadunidense seja criticada, a área de estudo utiliza o conhecimento ocidental para o seu próprio uso, resgatando esse conhecimento que uma vez pertenceu apenas ao colonizador.

Além disso, assim como mencionado por Sousa Santos (2020), por mais que o nome da área de estudo induza a essa noção por meio do prefixo “pós”, o colonialismo está longe de ter acabado.

Quando se trata do ensino de língua inglesa, ao pensarmos que os Estados Unidos e o Reino Unido são geralmente conhecidos por deter o conhecimento do Inglês no mundo, é fato dizer que os aprendizes de língua inglesa são fortemente influenciados por esses países, sempre se sentindo aquém acerca de seu conhecimento linguístico sobre a língua. Nesse sentido, assim como colocado por Monteiro (2021), é essencial que os aprendizes de língua estrangeira tenham a oportunidade de refletir sobre tais assuntos, que podem ser discutidos em materiais didáticos para o ensino do inglês como língua adicional, voltados para esse viés crítico e transformador. Nesse trabalho, proponho a análise de um material didático pautado em tais reflexões, de modo a potencializar ações anti-hegemônicas.

## 1.2 O Letramento Sociointeracional Crítico

Considerando a necessidade de desenvolver esses materiais voltados para a discussão e questionamento da hegemonia européia/americana sobre a língua inglesa, o material a ser analisado nessa pesquisa foi desenvolvido no projeto de extensão CLAC no curso regular de língua inglesa, que adota a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico, o LSC (TILIO, 2019). A pedagogia não nega o caráter utilitário da língua que a abordagem comunicativa pressupõe, ou seja, da viabilização de serviços na sociedade, mas também busca considerar as necessidades reais dos aprendizes de língua inglesa no mundo contemporâneo - isto é, o desenvolvimento de letramentos,

por meio da leitura de textos (*reading literacy*), produção de textos (*writing literacy*), compreensão auditiva (*audio literacy*), produção oral (*oral literacy*) e questões linguísticas (*linguistic literacy*), com a apresentação de estruturas gramaticais de forma indutiva e de itens lexicais de maneira contextualizada. (TILIO, 2019, p. 194)

Assim, o conceito de letramentos diz respeito às práticas sociais que envolvem textos, mesmo que em formas não valorizadas pela sociedade, em diversos contextos sociais, grupos sociais e em comunidades diversas (ROJO; MOURA, 2019, p. 16). Desse modo, como são diversos e variados os contextos mencionados, as práticas e os eventos também serão diversos, de modo que utilizamos o conceito de *letramentos* no plural (ROJO; MOURA, 2019, p.18).

Além disso, a pedagogia também considera o conceito de multiletramentos, (THE NEW LONDON GROUP, 1996) que advém da necessidade de considerar as crescentes

variedades de textos relacionados a tecnologias da informação e multimídias. Nesse sentido, certas formas estão se tornando cada vez mais relevantes para a comunicação (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Para Rojo e Moura (2019, p. 20), o conceito, ao mesmo tempo em que aponta para a diversidade cultural das populações, também aponta para uma grande diversidade de textos contemporâneos. Assim, os letramentos são multiplicados, se tornando multiletramentos em múltiplas culturas e linguagens. Os multiletramentos são, portanto, aqueles que “maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Essas relações sociais preveem que o desenvolvimento humano só se dá por meio da interação entre o homem e o meio exterior, tanto o cultural quanto o social, sendo transformador e transformado pelo meio pelo qual vive (TILIO, 2019, p. 195). Por isso, é apenas por meio da troca de significados em que um ensino de línguas transformador será possível. Os alunos são engajados a refletir criticamente sobre determinado assunto a partir da conscientização de que nenhum conhecimento é neutro e sim sempre ideológico (TILIO, 2019). Desse modo, a realidade e o significado não são únicos, sendo (re)construídos e (re)negociados constantemente por meio de práticas sociais (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001 apud TILIO, 2019).”

Ademais, o LSC também se pauta em princípios da prática pedagógica do The New London Group (1996), ou seja, da aprendizagem da teoria sociocultural (TILIO, 2015), que consideram a *prática situada*, ou seja, o processo de imersão dos alunos em experiências, tanto pela utilização de conhecimentos novos ou já existentes. O processo de *instrução* inclui o entendimento consciente dos conteúdos a serem internalizados, por meio da formulação de hipóteses e teorias. Já a *postura crítica* interpreta criticamente os significados construídos no contexto social e cultural. Por fim, os alunos, na *prática transformadora*, se apropriam de significados tidos como verdade, os (re)utilizando em novas situações (TILIO, 2015).

O letramento crítico, portanto, se ampara em ser uma “ação contra hegemônica” (FREIRE, 2008, p.21) e “usar textos para analisar e transformar relações sociais e condições materiais.” LUKE (2012, p. 8-9). Nesse sentido, questionamos e ressignificamos relações ideológicas de poder naturalizadas. (TILIO, 2019, p.202-203). Uma proposta de ressignificação das ideologias linguísticas que auxiliam na manutenção dessas formas de poder é a pedagogia como transgressão (PENNYCOOK, 1998 apud URZÊDA-FREITAS, 2016), que

se concretiza no pressuposto de que não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação [...]. (URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 79)

Assim, a prática problematizadora (PENNYCOOK, 2006) propõe ser auto questionadora e problematizar o que é dado como verdade e natural - tais como as relações de poder, tanto macro e micro que temos na sociedade, assim como o colonialismo que persiste até os dias atuais (SOUSA SANTOS, 2020). Nesse sentido, o conceito de pós-colonialismo (RAJA, 2019), a ser mencionado ao longo deste trabalho, diz respeito ao processo de análise das consequências do colonialismo europeu e estadunidense, buscando romper com narrativas eurocêntricas por meio das epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2020).

### 1.3 Letramento de Leitura

Neste trabalho, considerando o material didático que será analisado, focarei em explicar os dois letramentos principais utilizados na confecção do material. O primeiro é o da *reading literacy* (letramento de escrita), ainda pautado sob a ótica do LSC (TILIO, 2019), que é desenvolvido por meio de uma série de etapas. A Contextualização é a seção que introduz os alunos ao tema do texto por meio de textos em diferentes gêneros do discurso, que os engaja a refletir sobre o escopo temático e integrar conhecimentos prévios e novos (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021). Esses textos podem ser tanto escritos quanto orais, visto que um pode servir de andaime para o outro e vice-versa (SCHNEUWLY, 2005). Desse modo, a Contextualização, segundo os princípios da prática pedagógica do The New London Group (1996), considera a prática situada temática, onde os conteúdos, por meio do processo de instrução,

são trabalhados de forma consciente, sistemática e analítica, sempre com foco nos significados produzidos e potenciais. Adota-se uma postura crítica em relação ao conhecimento, que é apropriado e ressignificado em novos contextos (reais e relevantes) de uso. (TILIO, 2015, p. 200)

Marcuschi (2008) menciona que, uma vez que o processo de ler é equivalente a compreensão do texto, ou seja, um processo não pode ser separado do outro, o trabalho com os conhecimentos prévios do leitor é primordial para seu entendimento e afeta profundamente a produção de significado. Considerando esses pressupostos, o *Before* (as atividade de pré-leitura), devem contextualizar o tema e o gênero a serem trabalhados com os alunos,

(...) além de ativar conhecimentos prévios e incentivar a formulação de hipóteses, pode também antecipar questões que serão necessárias à leitura,

tais como explorar o léxico, a gramática e o gênero textual, com o intuito de otimizá-la. (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021)

Nesta etapa, o aluno deve estar preparado para a leitura que irá realizar. O *Reading* (a etapa da leitura em si) será o momento em que o aluno realizará a leitura guiada do texto principal, por meio de questões de compreensão textual, além de questões que tocam análises linguísticas do texto, tais como o uso de determinados tipos verbais e como eles ajudam a construir o sentido do mesmo por meio do letramento linguístico, a ser explicado na próxima seção. Nessa seção, é importante considerar que o processo de leitura vai além do que está apenas escrito na materialidade do texto (KOCH & ELIAS, 2016). O texto envolve “sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional.” (idem). Esses sujeitos estão sempre situados sócio historicamente e culturalmente, ou seja, o texto não existe em um vácuo, sendo permeado por todo um contexto que é primordial para o seu entendimento.

Além disso, a escolha desses textos utilizados em todo o material deve considerar a autenticidade, com o intuito de despertar a consciência crítica dos aprendizes, visto que é apenas por meio do uso de textos autênticos que o aprendiz de língua inglesa será capaz de interagir com interações sociais autênticas e relevantes na sociedade (TILIO, 2019). Por fim, também devemos considerar os gêneros do discurso. Os gêneros do discurso podem ser definidos como “enunciados relativamente estáveis, multiformes e relacionados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1952/3, p. 11-12). Assim, esses enunciados irão variar de acordo com suas condições e finalidades por meio da linguagem, conteúdo e construção composicional.

É interessante frisar que esse enunciado nunca estará em um “vácuo discursivo”, isolado e sem interação com outros textos. O conceito de Dialogismo (BAKHTIN, 1952/3, p. 57) explica que, na verdade, os enunciados se refletem mutuamente, ressoando em si e em outros enunciados na esfera de comunicação discursiva. Por isso, a utilização desses textos deve considerar a autenticidade (TILIO, 2019), a fim de considerar contextos de comunicação autênticos. O *After* (pós-leitura), será, por fim, uma seção sobre aspectos que vão além do texto lido pelos alunos que tange a realidade social:

E a subseção de pós-leitura ocupa-se de relacionar o conteúdo do texto à realidade social. Ela também requer que os alunos estabeleçam relações entre o conteúdo do texto e o mundo social – é preciso que a leitura se desdobre em propostas de discussão que possam ir além da mera emissão de opiniões. Note-se que pedir uma opinião é diferente de pedir um posicionamento. Diferentemente da opinião, o posicionamento requer uma reflexão e uma justificativa críticas. A solicitação de opiniões não é, de forma alguma, algo nocivo; muito pelo contrário: espera-se, sim, que o livro didático dê voz aos alunos (e a opinião é uma das maneiras de manifestação dessa voz). No entanto, é preciso atentar para o fato de que

para emitir uma opinião sobre determinado tema não é necessário ter lido um texto, o que invalida o caráter de pós-leitura da atividade. As opiniões se adequam melhor, portanto, à seção de pré-leitura. (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021)

Nesse sentido, os alunos são tipicamente engajados nessa seção de materiais didáticos sob a ótica do LSC (TILIO, 2019), além de relacionar o conteúdo do texto ao mundo social, a discutir propostas de intervenção social para as problemáticas apresentadas.

#### **1.4 Letramento Linguístico**

Ao trabalharmos com um texto no ensino de línguas adicionais, a análise linguística é um fator indissociável, uma vez que ajuda a construir o sentido do texto, junto de seus objetivos. É fato que ao trabalharmos com ensino de língua, muitas vezes temos contato com o pressuposto de que o aluno precisa aprender “gramática” para realmente aprendê-la. Essa forma de ensino muitas vezes se dá por meio de repetição e *drilling* de frases que normalmente não consideram o contexto situacional e social do aluno. Entretanto, ao entendermos a linguagem por meio de uma base sociosemiótica (HALLIDAY; HASAN, 1989 apud TILIO, 2015, p.201), é imprescindível ensinar língua tendo como base a noção de que o sistema linguístico é apenas uma das semioses possíveis na língua. Desse modo, os aprendizes realizam escolhas lexicais e gramaticais para concretizar determinados significados (TILIO, 2015, p.201), ou seja, a linguagem é funcional de acordo com esses contextos.

Assim, a linguagem, ao contrário do que visto em pedagogias tradicionais, é vista como um sistema dinâmico, o qual o falante da língua possui escolhas para explorar seus objetivos de interação (CULLEN, 2012, p. 259). Essas escolhas, portanto, assim como os gêneros do discurso, (BAKHTIN, 1952/3, p. 57) nunca estão isoladas de um contexto, visto que fazem parte de um evento comunicacional (CULLEN, 2012, p. 259).

Para Cullen (2012, p. 260-1), o conhecimento sistêmico da língua, no contexto de ensino de língua, deve considerar a abordagem de processo, que relaciona a apresentação significativa, a metalinguagem e a consciência crítica da linguagem. Nesse sentido, o aluno percebe a gramática por meio de situações reais e contextualizadas, formulando hipóteses sobre como a língua funciona e não apenas decorando regras gramaticais. Por meio da indução, o aluno percebe (*noticing*, cf. SCHMIDT, 1990, apud TILIO, 2015, p. 207) as estruturas gramaticais utilizadas em determinado texto, situado no trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952/3). Por fim, o aluno pratica esse conhecimento sistêmico em contextos significativos de uso.

## 1.5 Letramento Literário

Ao trabalhar com um texto literário no material, consideramos o conceito de letramento literário, que é determinado como uma prática social (COSSON, 2018). Para isso, o processo de escolarização da literatura deve considerar o objetivo principal da mesma, que é o de humanizar os seus leitores - com isso, não podemos realizar esse trabalho sem uma contextualização e sem uma discussão efetiva e significativa do texto para os alunos (idem).

Além disso, a escolha de um texto literário para a compreensão escrita também se deu pela capacidade da literatura de nos fazer reconhecer, como leitores, outras experiências que vão além das que conhecemos:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria da poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (COSSON, 2018, p. 17)

Nesse sentido, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (p. 40). Para que essa relação seja estabelecida de modo efetivo, é necessário um bom desenvolvimento da contextualização, que é ler a obra dentro de seu contexto, ou seja “aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor”. (COSSON, 2018, p. 86) Nesse sentido, toda vez que estamos lendo uma obra também estamos lendo seu contexto, de modo que um é inseparável do outro. Assim, certos contextos podem ser mais evidentes que outros, de modo que o aprofundamento da leitura irá se dar por meio dos contextos que a obra traz consigo (idem). Algumas das contextualizações mais típicas para o autor e mais relevantes para o desenvolvimento do nosso material são a contextualização teórica (torna clara ideias presentes na obra), a histórica (relacionada ao período em que a obra foi publicada e está situada), temática (envolve os temas tratados na obra) e a presentificadora (que relaciona os temas da obra com a atualidade do mundo real e social).

## 2. Metodologia

### 2.1 O contexto de aplicação do material: o projeto de extensão CLAC

O material a ser analisado neste trabalho foi aplicado no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), que é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto funciona como um espaço para formação de professores, muitas vezes sendo a primeira experiência em sala de aula para vários dos

monitores que atuam no projeto. Para entrar no projeto no setor de Inglês, os candidatos devem ser necessariamente alunos regularmente matriculados no curso de Letras Português-Inglês na UFRJ. Atualmente, o setor de inglês do projeto é coordenado pelo Professor Dr. Rogério Tilio e seus monitores são orientados por professores do Departamento de Anglo-Germânicas da universidade. Para auxiliar na coordenação do projeto, também há uma equipe de monitores-colaboradores, da qual faço parte, que auxilia no processo seletivo de novos monitores (também de novos monitores-colaboradores), a coordenação de pelo menos um nível do projeto e seu gerenciamento, dentre outras funções.

O curso regular do CLAC Inglês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) consiste de 8 níveis. A análise proposta neste estudo está pautada na análise de um material aplicado em todas as turmas do nível Inglês VIII do primeiro semestre de 2022, que constitui o nível final do curso regular do idioma. O material analisado é a primeira tarefa (*task*) de um Projeto Temático de Multiletramentos Crítico, um PTMC (SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021). proposto no nível, intitulado de *Decolonizing English* (“Descolonizando o Inglês.”) As aulas do CLAC - UFRJ, em virtude das consequências da pandemia de Covid-19 no Brasil, ainda permaneceram remotas durante o primeiro semestre de 2022, de modo que essa pesquisa foi aplicada considerando esse contexto de aulas *online*.

## 2.2 O PTMC “Descolonizando o Inglês”.

Um Projeto Temático de Multiletramentos Crítico (SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021) é um instrumento pedagógico adotado no CLAC Inglês desde o primeiro semestre de 2019, constituído de uma série de tarefas (*tasks*) que exploram diferentes letramentos, discutindo um tema em comum durante todo o semestre. Os temas selecionados para a abordagem no projeto visam contribuir para o exercício ético da autonomia sociocultural (NICOLAIDES e TILIO, 2011 apud SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021) de acordo com a ementa do nível e as unidades do livro didático, enquanto a abordagem linguística

pressupõe uma apropriação ressignificada dos processos de conhecimento descritos pelo The New London Group (1996), contemplando momentos de prática situada, instrução, postura crítica e prática transformadora (TILIO, 2019, 2021). Por fim, a dimensão crítica do projeto manifesta-se em atitudes problematizadoras (PENNYCOOK, 2004) que perpassam todo o trabalho temático e linguístico-discursivo do projeto. (SAMPAIO; MARTINS; TILIO, 2021)

As tarefas servem como andaime umas para as outras e culminam, no final do mesmo, em uma produção (oral ou escrita) que busca extrapolar os limites da sala de aula (SAMPAIO;

MARTINS; TÍLIO, 2021) O aprendiz, desse modo, é engajado “ativamente na discussão de temas transversais e a intervir discursivamente por meio do uso reflexivo, consciente e autônomo da linguagem.” (idem). Nesse sentido, ao invés de provas tradicionais, o CLAC Inglês adota os PTMCS (idem) como forma de avaliação oficial dos cursos regulares de Inglês, desenvolvendo uma avaliação formativa e que se estende ao longo do semestre.

O projeto “Descolonizando o Inglês”, em sua versão final, consistiu de 4 tarefas e buscou mostrar diferentes ideologias linguísticas na literatura, cultura e na mídia *mainstream* (Anexo 2). O projeto foi idealizado em semestres anteriores com uma temática similar no ano de 2021 junto de outros monitores-colaboradores e foi desenvolvido no primeiro semestre de 2022 por mim e pelo monitor-colaborador Rhuan Silva. A orientadora oficial das tarefas do projeto foi a Professora Doutora Júlia Braga Neves, que revisou a tarefa (*task*) 2.

O projeto foi desenvolvido considerando o *syllabus* do nível (Anexo 1), que funciona como uma ementa dos conteúdos temáticos, linguísticos e gêneros discursivos a serem abordados. No curso regular de Inglês, utilizamos a coleção de livros didáticos *Voices*, publicados pela Editora Richmond e de autoria do Professor Doutor Rogério Tílio. O material didático também segue a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico. No Inglês VIII, as unidades 5 (*Literature*), 7 (*Culture*), 8 (*Success*) e 6 (*English as a Global Language*) do *Voices 4* são exploradas (Anexo 1). O projeto foi desenvolvido, portanto, considerando as unidades temáticas do livro didático: os temas presentes nas unidades utilizadas no nível são mencionadas de diferentes formas durante as *tasks*.

O projeto tem como objetivo principal abordar diferentes ideologias linguísticas institucionalizadas sobre o uso e a valorização de línguas variadas e suas variedades. Como o cânone da Língua Inglesa está concentrado no Reino Unido e nos Estados Unidos, nós estabelecemos como objetivo promover diferentes produções culturais que são geralmente marginalizadas, não presentes na mídia *mainstream*, e que representam diferentes perspectivas no mundo, especialmente aquelas produzidas em Inglês (Anexo 2). Os grupos marginalizados e mencionados pelo projeto podem ser definidos como grupos que são excluídos, de diferentes formas, de diversos contextos sociais, culturais, políticos e/ou econômicos.

Ao final do projeto, os alunos produziram um ensaio com o objetivo de discutir se a língua inglesa apenas pertence aos colonizadores, visto que possuiu um papel primordial na colonização de diversos povos e na imposição da cultura e/ou língua de países imperialistas, ou se ela pode pertencer a quem foi colonizado. Considerando o objetivo do nosso projeto, que é questionar o papel da hegemonia eurocêntrica/americana no mundo globalizado que vivemos, entendemos que esse processo de conhecer produções literárias não pertencentes ao

cânone dos Estados Unidos e Reino Unido é extremamente necessário. Novamente, o conceito das epistemologias do sul (Sousa Santos, 2020) se torna profundamente relevante, visto que é apenas por meio do contexto de luta que uma transformação social efetiva pode ocorrer.

Ademais, os princípios presentes no guia didático do livro didático utilizado no curso regular de Inglês, a coleção *Voices* (TILIO, 2015) da Editora Richmond também foram norteadores para a elaboração do projeto, tais como a problematização do papel hegemônico que a língua inglesa pode desempenhar em determinados contextos sócio-históricos, junto do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos em relação aos usos da língua inglesa (TILIO, 2015, p. 198).

No CLAC Inglês, é costume dos monitores-colaboradores desde o ano de 2020, quando os projetos foram adotados oficialmente em todos os níveis regulares do idioma, desenvolver o *Course Assessment Plan*<sup>1</sup> (Anexo 2) de cada nível. O documento é redigido em Inglês e criado pelos monitores-colaboradores com a colaboração dos monitores regulares do projeto e visa delimitar o que cada tarefa deve abordar, além de estabelecer as datas de aplicação de cada atividade, assim como os grupos de trabalho que devem desenvolver determinado material. O documento também pode contar com sugestões de textos e atividades para a tarefa. O resumo de cada *task* junto com seu objetivo, de modo resumido, pode ser lido no quadro abaixo:

Tarefa	Resumo, procedimentos e objetivo
Letramento de leitura (Anexo 3)	<p>Nessa tarefa, os alunos lerão o conto “<i>The Mirror</i>” do autor David Hoon Kim, publicado na seção <i>Flash Fiction</i> do <i>website</i> The New Yorker. O conto foca em dois personagens asiáticos, abordando temas como identidade racial e ideologias linguísticas. O conto pode ser acessado aqui &lt;<a href="https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/the-mirror">https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/the-mirror</a>&gt;</p> <p>A tarefa deve funcionar como uma introdução para a discussão do projeto, engajando os alunos em discussões sobre o colonialismo e como as ideologias linguísticas estão enraizadas na literatura, cultura e mídia <i>mainstream</i>. Também é esperado que os alunos sejam familiarizados com o passado do autor e possam refletir sobre como a sua trajetória pode ter influenciado na escrita do conto. Além disso, os diferentes tempos verbais utilizados para escrever a história também devem ser objeto de discussão e análise linguística.</p>

<sup>1</sup> Para preservar a privacidade dos monitores envolvidos no projeto, algumas informações, como o nome dos mesmos, foram omitidas. Isso também ocorreu nos anexos das *tasks*.

Letramento oral (Anexo 4)	Os alunos serão engajados a produzir oralmente uma resenha do conto “ <i>The Mirror</i> ” do autor David Hoon Kim. Em sua resenha, eles devem incluir o nome do livro, um breve resumo, a capa do livro, o gênero, o número de páginas, uma avaliação em forma de nota (de 0 a 5 estrelas), porque eles escolheram falar sobre o livro e pontos positivos e/ou negativos na narrativa. O monitor pode auxiliar no planejamento da tarefa, caso solicitado por algum aluno.
Letramento auditivo (Anexo 5)	Os alunos realizarão a compreensão oral de uma <i>TED Talk</i> que discute o conceito de bilinguismo e o imperialismo cultural da língua. Essa tarefa serve para sistematizar e nomear os conceitos, definições e o conhecimento refletido e adquirido ao longo das tarefas 1 e 2.
Letramento de escrita (Anexo 6)	Na última tarefa, os alunos irão escrever um ensaio que responde os conteúdos interagidos ao longo do semestre. Os alunos serão engajados a refletir sobre como o Inglês possui um papel crucial na identidade brasileira. Ademais, os alunos devem discutir a problemática do Inglês como língua global, além de responder se a língua é a língua dos colonizadores ou se ela pode pertencer a quem foi colonizado.

Quadro 1: Tarefas e objetivos do Projeto Temático de Multiletramentos Críticos *Decolonizing English* desenvolvido e aplicado no primeiro semestre do ano de 2022

No *Course Assessment Plan* (Anexo 2), é instruído que as etapas da tarefa 1, a ser analisada neste trabalho, deveriam ser realizadas de modo que a Contextualização e o *Before Reading* deveriam ser feitas de modo síncrono para privilegiar as discussões orais entre os alunos, enquanto o *Reading* seria feito de modo assíncrono por meio da entrega das respostas escritas dos alunos sendo realizada através da plataforma *Google Classroom*. O *After Reading*, seção que finaliza o material, seria feito em forma de discussão em fórum (ferramenta do *Google Classroom*) para que os alunos pudessem discutir e interagir com os seus colegas.

### 2.3 Procedimentos de análise

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise interpretativista e qualitativa de da primeira *task* (Anexo 3) do projeto *Decolonizing English*, aplicado no último nível do curso regular de Inglês do CLAC UFRJ, o Inglês VIII. O material foi desenvolvido em colaboração entre os monitores regulares do nível e os monitores-colaboradores do CLAC/Inglês (Rhuan Silva, Julianna Ferreira e Rahmiel Cordeiro). Essa análise pretende, portanto, responder às seguintes perguntas: a) de que formas as etapas da pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) se materializam nas etapas da *task 1*? e b) De que forma os alunos reagiram a essas etapas - tanto em discussões orais quanto em

respostas escritas, de modo que suas respostas refletem (ou não) as discussões propostas na *task 1*?

A análise do *corpus* será conduzida segundo a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), os conceitos de letramentos, (multi)letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), as epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2020) e o pós-colonialismo (RAJA, 2019), de modo a refletir de que modo o material didático funciona como uma resposta às ideologias linguísticas britânicas/americanas e de que forma as reações dos alunos refletem, em diferentes níveis, o engajamento com as discussões propostas pelo material. As respostas escritas dos alunos à atividade foram entregues por meio da plataforma *Google Classroom* (seção “Atividade”), enquanto as respostas orais foram registradas em notas de campo e em um diário de classe.

#### **2.4 Perfil da turma**

A turma em que as respostas do material serão analisadas neste trabalho era constituída por 5 alunos, dentre os quais todos estavam no mínimo há dois semestres no CLAC Inglês com a mesma monitora, de modo que todos conheciam a organização e a dinâmica das aulas. Nesse sentido, todos os alunos estavam familiarizados com a pedagogia do curso, além de estarem acostumados com as propostas dos projetos e as dinâmicas avaliativas. Ao longo do semestre, a maior parte dos alunos apenas entregou as atividades que valiam pontos, ou seja, as tarefas avaliativas (*tasks*), sem entregar as atividades “normais”, que não eram pontuadas, mas faziam parte da avaliação contínua do curso. Os alunos, em geral, produzem bem em Inglês e estão nivelados de acordo o nível - nos semestres anteriores, todos os alunos demonstraram média global para passar (6,0) sem grandes dificuldades, não possuindo histórico de reprovação.

Uma observação importante é o fato de que alguns idiomas do CLAC passaram por uma greve no mês de Abril de 2022 por conta de um atraso no repasse do pagamento de bolsas, o que afetou todos os monitores do projeto. Nesse sentido, as aulas só retornam à normalidade em Maio - nesta turma, especificamente, os alunos ficaram sem aulas por duas sextas-feiras. Essas aulas foram repostas, mas também houveram dois feriados nas sextas-feiras no mês de Abril, o que pode ter afetado a motivação e a dedicação dos alunos às aulas.

### 3. Análise do material

A primeira tarefa (Anexo 3) do PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), como tarefa introdutória ao projeto, contextualiza, por meio da leitura de um conto de um escritor coreano, questões relativas à identidade racial e ideologias linguísticas. No conto, dois personagens asiáticos tentam se adaptar à vida na universidade em uma sociedade em que são marginalizados por serem diferentes. A escolha do conto também se deu, desde o momento da confecção do *Course Assessment Plan* (Anexo 2) pelos monitores-colaboradores e pelos monitores-regulars, pelo fato do próprio autor do conto também pertencer a uma comunidade marginalizada, sendo ele mesmo asiático.

A tarefa é dividida sob a ótica do LSC (TILIO, 2019), entre as seções de Contextualização, Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura, trazendo conceitos que tangem as epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2020) e o pós-colonialismo (RAJA, 2019). A seção da contextualização toca temas que vão desde a representação de grupos asiáticos na sociedade até os efeitos que os estereótipos causados pela pandemia da Covid-19 tiveram nos mesmos, além de resgatar conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. A seção de pré-leitura introduz o conceito de colonialismo e pós-colonialismo (RAJA, 2019), enquanto a de leitura, além de uma compreensão global e detalhada do conto, também trabalha com uma análise linguística que busca explorar a construção de sentido no texto por meio da utilização de diferentes tempos verbais. Por fim, a seção de pós-leitura investiga questões que tangem o mundo social dos alunos, como as consequências sociais do preconceito a esses grupos asiáticos, buscando propostas de intervenção social e relacionando a discussão com os conceitos de pós-colonialismo, estudados no início da tarefa.

#### 3.1 A seção "Contextualização"

Na seção de Contextualização, o objetivo é convidar os alunos para uma reflexão sobre o tema de modo síncrono, a fim de construir conhecimentos e significados coletivamente, por meio da prática situada temática (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Assim, o material escolhido para análise (Anexo 3) propõe uma discussão inicial na questão 1) por meio da seleção de três recursos distintos. Desse modo, essa Contextualização se dá por meio de textos em diferentes gêneros do discurso (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021). O primeiro texto é um fragmento de uma manchete de um jornal diário estadunidense conhecido internacionalmente, o *The New York Times*. A manchete do artigo, de 2020, informa que o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump (ainda o atual presidente no ano da

manchete) defendia o uso do termo "Vírus Chinês" para se referir ao Coronavírus, afirmando que o termo não era racista, por mais que especialistas afirmarem que o uso do termo poderia resultar em xenofobia.

O segundo recurso mostra um artista asiático em um desfile de moda em Madrid (essa informação não está exposta no enunciado da questão, mas sim dentro do *link*), desfilando com a blusa aberta, em que é possível ler a frase "Eu não sou um vírus". O terceiro e último recurso também é uma manchete de um artigo mais recente, publicado em 2022, informando que uma pesquisa conecta o uso do termo "Vírus Chinês" pela sociedade com a disseminação de preconceito racial.

Algumas perguntas são propostas aos alunos para discussão desses recursos no material: a primeira pergunta qual o tema principal das imagens, a segunda busca discutir como o aluno entende a relação entre o coronavírus, o uso extremo das redes sociais e diferentes manifestações de racismo. A última pergunta, por fim, busca antecipar formas de resistência de discriminação - "de que modo essas formas de preconceito podem ser combatidas?" (Anexo 3) - ou seja, se espera que os alunos já tenham noções existentes sobre o tema, evocando conhecimentos prévios (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021)..

A questão número 2) busca introduzir o aluno para o conceito de pós-colonialismo, tema que irá permear todas as discussões ao longo do projeto. O conceito é explorado a partir do verbete do termo no site *Wikipedia*. Primeiramente, as expectativas dos alunos sobre o termo com base em seu nome são trabalhadas na letra a), enquanto a letra b) busca relacionar o termo com as discussões realizadas anteriormente.

A questão número 3) guia os alunos para assistirem um vídeo publicado em um canal do *Youtube*, coletivamente, do Professor Doutor Masood Raja, intitulado "Postcolonial Concepts: Diaspora" (RAJA, 2019). Nessa etapa, ao assistir um vídeo de um acadêmico renomado sobre o assunto, se busca expandir os conhecimentos elaborados pelos alunos previamente sobre o tema. O vídeo tem duração curta, de 6 minutos e 39 segundos, de modo que foi escolhido por conseguir resumir o tema de modo sucinto e ser considerado de fácil compreensão de conteúdo.

Ao assistir o vídeo, os alunos devem se atentar para responder às três perguntas, categorizadas em uma subseção no material: 1) como o professor define a literatura de diáspora, 2) como podemos relacionar o conceito de pós colonialismo com a literatura de diáspora e 3) como uma perspectiva pós colonial pode impactar a produção e o consumo de trabalhos literários. Essa última pergunta busca antecipar os alunos para a leitura de um conto que será realizada nas próximas etapas, além de relacionar o projeto com a primeira unidade

do livro didático *Voices 4*, utilizado no curso, que tem como eixo temático “Literatura”. A segunda unidade a ser trabalhada, ainda, está dentro do eixo temático “Cultura”, de modo que o Projeto Temático de Multiletramentos Crítico (MARTINS; SAMPAIO) está diretamente relacionado com as discussões previstas pelas unidades do livro didático utilizado no curso.

Desse modo, na contextualização (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), a reflexão do eixo temático do projeto - a descolonização do Inglês - é feita por meio de conhecimentos já existentes, tais como as diferentes manifestações de racismo sofridas por determinados grupos durante a pandemia de Covid-19 e a integração de conhecimentos novos para o aluno, tal como o conceito de pós-colonialismo (RAJA, 2019) que muitas vezes é apenas encontrado no meio acadêmico, além de integrar diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 1952/3, p. 57).

### 3.2 A seção "Pré-leitura"

A próxima seção, de Pré-Leitura, também é planejada para realização de modo síncrono. O comando da seção informa que o texto a ser lido na *Task* será o conto “*The Mirror*”, escrito pelo autor David Hoon Kim, publicado na seção *Flash Fiction* do jornal *The New Yorker*. A publicação foi realizada no site no ano de 2021, mas o jornal informa que o primeiro trabalho do autor, na verdade, apareceu no jornal físico no ano de 2007.

As perguntas propostas nessa parte do material têm como objetivo a preparação do aluno para a leitura do texto completo posteriormente, uma vez que o trabalho com conhecimentos prévios é extremamente necessário para que o aluno consiga produzir significado (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, a primeira questão pede que o aluno realize o *skimming* do texto, a fim de elaborar hipóteses sobre qual será o tema da história baseado em seu título. Além disso, também se buscam relacionar os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos sobre o pós colonialismo e a possibilidade do texto estar permeado de ideias de resistência contra o Imperialismo e o Colonialismo. Podemos analisar que a seção de pré-leitura, portanto, possui indícios da contextualização histórica e temática (COSSON, 2018), já que trabalha com o período em que a obra foi publicada e os temas abordados. Ademais, também se relaciona com a contextualização presentificadora (COSSON, 2018), estabelecendo uma relação direta entre a obra e a atualidade do mundo real e social.

Além da realização desse *skimming*, também é pedido que o aluno faça a leitura de uma mini-biografia do autor, a fim de analisar os possíveis interesses e experiências de vida do mesmo e como as mesmas podem estar relacionadas com suas produções literárias. Nesse sentido, tanto a contextualização quanto a pré-leitura foram desenvolvidas de modo a combinar diferentes gêneros do discurso (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), a fim de

preparar o aluno para uma leitura complexa e bem embasada do texto. Isso se dá por meio do entendimento de que um texto nunca está no vácuo na sociedade - ele sempre interage com outros textos, tanto escritos quanto orais, tanto verbais quanto não-verbais, vide o conceito de Dialogismo (BAKHTIN, 1952/3, p. 57) .

### 3.3 A seção "Leitura"

A seção da leitura inicia a parte da *task* em que o aluno será pontuado com base na sua interpretação do texto. O texto alvo, o conto “*The Mirror*” do autor David Hoon Kim foi transcrito inteiramente no material com o intuito de facilitar a leitura, a análise textual dos alunos e o encontro de informações. Por outro lado, essa transcrição direta pode ocasionar uma perda de autenticidade do texto, visto que ele está fora de seu contexto original de circulação. Nessa seção, considerando seus objetivos, são desenvolvidas tanto questões de compreensão global quanto detalhada (TILIO, 2019), que irão envolver a construção de sentido no texto e a sua relação com os elementos linguísticos-discursivos presentes.

A questão I) no texto busca identificar o tema principal do conto e quem é o narrador da história. A questão II) pede que os alunos marquem (T) para *true* (verdadeiro) e (F) para *false* (falso) de acordo com as informações narradas no texto. Além disso, quando o aluno identificar que uma informação na questão é falsa, ele deve corrigir essa afirmação com a informação verdadeira. Desse modo, o aluno, além de apenas checar a presença ou falta de tais informações no texto, também é engajado a justificar suas escolhas. Essa questão, ao trabalhar com diferentes passagens do texto, almeja checar uma compreensão global do mesmo pelos alunos (TILIO, 2019). Para isso, está situada no começo do material, a fim de que haja uma gradação para questões que envolvem mais detalhamento e atenção.

A questão III) pede que o aluno explique a relação entre a experiência do narrador na Dinamarca e sua identificação racial. A questão IV) seleciona um fragmento do texto para análise - desse modo, é requerido que o aluno realize uma compreensão mais detalhada do texto (TILIO, 2019). Essa questão é dividida em duas letras: a) pede que o aluno explique o que o fragmento revela sobre a percepção do narrador e a percepção da personagem Ditte sobre como eles se identificam racialmente na sociedade. Além disso, também é pedido que o aluno compare essas percepções, explicando se elas são parecidas ou diferentes. Ao trabalhar com um texto literário e propor essa relação entre narrador e identificação racial, é possível que os alunos reconheçam experiências que vão além daquelas que já conhecem (COSSON, 2018) por meio do letramento literário.

Na b), é pedido que o aluno explique como o narrador contrasta a sua própria descrição pessoal com a da personagem Ditte no começo da história. Na segunda parte da pergunta, é pedido que essa percepção seja comparada novamente, agora no final da história. Na V), o aluno deve indicar quais eram algumas das preocupações que atormentavam o personagem do narrador em relação a Ditte e como elas poderiam estar relacionadas com o sonho do mesmo no final da história. Nesse sentido, se pode concluir que essa questão finaliza a compreensão do conteúdo do texto em si.

As próximas questões buscam que o aluno analise o texto com mais detalhe, partindo de análise linguística discursivas que perpassam momentos de “prática situada, instrução, postura crítica e prática transformadora” (TILIO, 2019, 2021). A questão número VI) aborda o uso da voz passiva. A primeira frase analisada na pergunta, “*She had also been adopted by Danish parents*” é a que de fato está presente no texto, enquanto a segunda frase possui o mesmo conteúdo, porém foi reescrita na voz ativa “*Danish parents had also adopted her.*” É solicitado ao aluno, portanto, que se identifique qual elemento recebe mais destaque na primeira frase (o fato da personagem ter sido adotada) e na segunda frase (o fato dos pais dinamarqueses terem a adotado). Nesse sentido, após a identificação, o aluno deveria diferenciar as duas frases em questão de seus significados - aqui, se espera que o aluno consiga identificar e explicar que em uma das frases o elemento com maior destaque é o de quem sofre a ação, enquanto no segundo se busca identificar quem causou a ação.

Na elaboração do material da *Task* pelo grupo de monitores do nível, essa questão foi considerada mais fácil pelo fato de ser um conteúdo diretamente ensinado nesse nível do curso em uma *Linguistic Literacy* do Voices 4. Na minha turma, inclusive, essa *Literacy* foi trabalhada com os alunos no mesmo dia da aplicação da *Task*, ou seja, o conteúdo era considerado bastante fresco na mente dos alunos.

Já a questão número VII) pode ser considerada a mais difícil ao longo do material. Isso porque a questão busca checar o entendimento dos alunos acerca do tempo verbal *Past Perfect*, que geralmente já é considerado difícil por aprendizes de língua inglesa. Além disso, esse conteúdo é aprendido por alunos que estejam aproximadamente no nível intermediário da língua. Ademais, o conteúdo do *Past Perfect* é aprendido apenas na segunda unidade a ser explorada no curso do Inglês 8, de modo que no dia em que a *Task* foi aplicada, estima-se que nenhuma das turmas das 5 do Inglês 8 nesse semestre já havia visto esse conteúdo linguístico durante esse semestre - tal trabalho só seria realizado algumas aulas depois. No caso da minha turma, especificamente, esse conteúdo só foi tratado 5 aulas posteriores à aplicação dessa *task*, após a greve que acometeu o corpo de monitores do CLAC.

Não houve, também, tempo hábil para a solicitação de revisão da *Task* por parte da orientadora designada ao nível, processo que geralmente ocorre para todas as *Tasks* para o apontamento de possíveis comentários e correções. A questão, entretanto, foi considerada adequada por considerar que os alunos estavam inseridos no último nível regular do curso de Inglês, além de já estarem familiarizados com a compreensão de diversos tempos verbais em gêneros discursivos distintos. Ademais, os alunos já conheciam o presente perfeito (*Present Perfect*) por terem estudado o mesmo no nível Inglês 6. O tempo linguístico presente perfeito possui uma estrutura bastante parecida com o passado perfeito, um fato que foi considerado um facilitador para a realização dessa questão.

A questão trabalha com o fragmento do texto “*On the last day of class, I found her waiting for me in the corridor outside the auditorium. Up to then, she **had behaved** as if I wasn't there*”, que combina elementos dos tempos verbais presente simples (*Present Simple*) e passado perfeito (*Past Perfect*). Na opção a), é pedido que o aluno compare as ideias presentes no verbo em itálico com o tempo verbal presente no verbo em negrito. Esperava-se que o aluno conseguisse identificar que no verbo em itálico, havia uma menção mais específica ao tempo em que ocorreu a ação, enquanto no segundo, o início da ação datava desde o momento que os personagens haviam se conhecido. Ou seja, estamos tratando de uma ação no passado (o comportamento da personagem) que ocorreu antes de outra ação no passado (aqui, o último dia de aula, o momento em que o narrador encontra a outra personagem o esperando no lado de fora do auditório). A opção b) pede que o aluno indique a qual momento no tempo os dois verbos se referem. O primeiro, *found*, se refere ao momento “*on the last day of class*” (o último dia de aula dos personagens), enquanto o segundo, “*she had behaved*”, se refere até o momento atual da história, ou seja, “*up to then*”.

Por fim, a letra c) pede que o aluno explique como a estrutura do verbo em negrito é formada. Como resposta, se esperava que o aluno indicasse a presença de um sujeito (no exemplo, *She*), + *had* (verbo auxiliar) + verbo no passado particípio (*past perfect, behaved*). Tanto a opção b) quanto à opção c), por serem consideradas de maior dificuldade para os alunos, valiam apenas 0,25 pontos, de modo que o aluno não fosse tão prejudicado caso não conseguisse respondê-las, por não conhecer o tempo verbal. A questão a), por ser considerada mais fácil por trabalhar com efeitos de sentido no texto, valia 0,5 pontos, mas ainda assim constituiu apenas uma pequena parcela da pontuação final.

Essa análise linguística foi pautada na formulação de hipóteses pelos alunos por meio da indução, que os leva até o processo de *noticing* (cf. SCHMIDT, 1990, apud TILIO, 2015, p. 207), de modo que os alunos primeiro leram o texto, o analisaram em relação a seu

conteúdo e só então realizaram a análise linguística, “percebendo” como as estruturas linguísticas são formadas por meio da indução. Por meio da observação e análise linguística de alguns trechos do texto, espera-se que o aluno seja capaz de formular hipóteses sobre o *past participle* e racionalizar regras gramaticais acerca do uso desse tempo verbal. O gênero discursivo (BAKHTIN, 1952/3) serve como base para essa análise, de modo que os diferentes tempos verbais utilizados no conto são utilizados como ferramenta de reflexão linguística, visto que fazem parte de um evento comunicacional (CULLEN, 2012, p. 259).

A última questão da seção de leitura, por fim, número VI), pede que os alunos estabeleçam uma relação entre a trajetória pessoal do autor com o conto escrito por ele, baseado nas informações sobre o passado de David Hoon Kim. Além disso, pede para o aluno comentar possíveis convergências encontradas entre os dois. Na mini-biografia do autor, explorada na seção de pré-leitura, é descrito que o mesmo já visitou vários países por motivos de estudo. Assim, entende-se que possíveis respostas envolveriam o autor se identificar com o narrador do conto, já que eles passaram por experiências parecidas, sendo estrangeiros e encontrando alguém que conseguiram se identificar. Essa última questão serve, portanto, para realizar uma conexão entre os conhecimentos adquiridos na seção de pré-leitura e na leitura em si. Desse modo, essa pergunta fortalece a noção de que a leitura vai além do que está apenas no texto, envolvendo sujeitos que são situados sócio historicamente e culturalmente (KOCH & ELIAS, 2016). Sem as experiências de vida do autor, muito provavelmente a história não teria sido escrita do mesmo jeito - caso sequer tivesse sido escrita. Assim, a leitura desse texto literário em um material didático e a reflexão dos temas propostos pelo conto possibilitam a transformação das relações humanas (COSSON, 2018, p. 40).

### **3.4 A seção "Pós-leitura"**

A pós leitura constitui a parte final da atividade. No material, é indicado que a seção deve ser explicada pelo monitor durante o momento síncrono e será realizada em uma discussão em fórum no *Google Classroom*. Sua pontuação constitui o total de um ponto. O aluno, ao responder essa seção, também deve comentar nas respostas de seus colegas, de modo que se estabeleça uma interação e não apenas uma atividade que busca avaliar respostas certas ou erradas. O que é de fato avaliado nessa seção é a capacidade do aluno estabelecer conexões entre o texto lido e o mundo social (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021).

A proposta da discussão em fórum é estabelecida por meio de três perguntas chave: a primeira busca iniciar uma reflexão sobre a representação e a percepção de personagens

asiáticos e os estereótipos que são estabelecidos sobre eles na história, baseado nas percepções de personagens de outros países. A segunda pergunta busca explorar as consequências dessas percepções nos personagens da história - o aluno poderia mencionar, por exemplo, como Ditte e o narrador se sentem excluídos do resto da sociedade. O narrador, ainda, sente que ele pela primeira vez encontrou alguém tão parecido com ele que sente que eles poderiam ser da mesma família. A terceira e última parte da questão busca encontrar propostas de intervenção social - que tipos de ações podem e/ou devem ser tomadas para combater esse preconceito? Por fim, a pergunta propõe que os alunos relacionem essas ações com a noção de pós-colonialismo, estudadas no começo na seção de contextualização e pré-leitura da *task*. Assim, o aluno, ao refletir sobre estereótipos de pessoas asiáticas, suas consequências e buscar propostas de intervenção social para tal problemática, relaciona o que foi lido com o mundo ao seu redor. (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021).

#### **4. Análise das respostas dos alunos**

No dia 29 de Junho de 2022, a primeira tarefa (Anexo 3) do PTMC (SAMPAIO; MARTINS, 2021) *Decolonizing English* foi aplicada na minha turma. Nesse dia, compareceram apenas dois alunos de cinco, de modo que a discussão não foi tão longa como havia sido planejado inicialmente e possivelmente influenciou na complexidade das respostas de alguns alunos, visto que eles não conseguiram acompanhar a discussão desde o início. Todos os alunos da turma entregaram a *task* - alguns fora do prazo inicialmente estabelecido de uma semana após a aplicação em sala. A maior parte da turma teve desempenho satisfatório na realização da atividade, recebendo nota equivalente ou superior a seis (6), enquanto dois alunos estiveram abaixo da média, com as notas por volta de cinco (5) pontos. Mais do que apenas uma avaliação em forma de números, pode-se dizer que todos os alunos realizaram apontamentos interessantes e complexos, de modos diversos, sobre as discussões propostas, a serem analisados a seguir. As respostas foram analisadas por meio das respostas escritas entregues pelo *Google Classroom*, em um diário de classe e notas de campo.

##### **4.1 Análise da respostas da seção "Contextualização"**

Na seção da Contextualização, os dois alunos presentes pareceram concordar com a percepção de que ainda vivemos em um sistema que permite a manutenção do colonialismo, tal como mencionado por Raja (2019). Essa observação é extremamente interessante pois mostra que, antes mesmo dos alunos serem expostos ao vídeo do Professor Doutor Raja Masood, já possuem uma autonomia crítica sobre o assunto. Um exemplo dessa manutenção,

segundo os próprios alunos, é o preconceito com grupos asiáticos, como as imagens exploradas na *task* mostram. Além disso, segundo os alunos, a própria falta de soberania nacional, ou seja, a necessidade do país precisar da permissão e da aprovação de outros países para tomar decisões políticas/econômicas/governamentais, também é um fator que comprova esse fenômeno.

Ao falarmos sobre os preconceitos sofridos pelos grupos asiáticos e possíveis consequências para as pessoas que cometem crimes de preconceito contra esse grupo, um dos alunos evoca um acontecimento recente no Brasil. Em um jogo de futebol entre os times Corinthians e Internacional, um dos atletas do primeiro time relata ter sofrido preconceito por parte de um jogador do time rival, em um momento de discussão entre os dois em campo. O xingamento utilizado foi de cunho racista e mobilizou vários torcedores contra o crime. Entretanto, o aluno relatou que o jogador que proferiu o xingamento racista foi na rede social *Instagram*, pouco tempo depois, afirmar que “nada acontecia no Brasil”, ou seja, ele não seria punido por suas ações.

Desse modo, por meio da utilização de diferentes textos em gêneros do discurso diversos, os mencionam acontecimentos no Brasil e a falta de soberania nacional, por exemplo, conseguimos inferir que os conhecimentos prévios dos alunos (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) foram essenciais para a discussão, visto que possibilitaram um maior engajamento no tema ao partirem de experiências já conhecidas pelos alunos. Podemos concluir que a Contextualização realiza um trabalho interessante, dentro da pedagogia, ao resgatar conhecimentos prévios e introduzir o tema aos alunos.

Além disso, os alunos também comentaram como as políticas públicas de combate ao racismo no Brasil são falhas, de modo que seus criminosos quase nunca são punidos (como visto no exemplo do jogador de futebol). Para combater essas formas de discriminação, como a *task* propõe em uma de suas perguntas, nessa seção, os alunos sugerem que sejam instauradas leis mais duras para dar conta desse tipo de crime.

Ao passarmos para a questão 2, que busca resgatar conhecimentos prévios e expectativas dos alunos acerca do conceito de pós-colonialismo, os alunos mencionam esperar que o conceito se refira ao momento pós-colonial da sociedade, ou seja, o período que estaríamos vivendo agora. Essas respostas são interessantes pois já demonstram um conhecimento complexo dos alunos acerca das formas de poder e discriminação que estão presentes na sociedade atual e que são intrínsecas ao sistema capitalista e patriarcal (SOUSA SANTOS, 2020). Assim, seguimos para o momento em que assistimos o vídeo juntos. Ao terminarmos, os alunos relatam sua resposta para a primeira pergunta referente ao vídeo: o

Professor Doutor Masood Raja explica, segundo eles, que a literatura de diáspora é uma forma de resistência por parte de pessoas que sofrem com preconceito ao redor do mundo. Desse modo, essas pessoas trazem ideias de seus países nativos, ideias nacionalistas que os ajudariam a resistir contra essas formas de opressão e se fazerem ouvidos na sociedade. Observamos que, aqui, o texto oral serve, portanto, como andaime para outras discussões e textos escritos (SCHNEUWLY, 2005).

Na segunda pergunta referente ao vídeo, os alunos, em um primeiro momento, relatam não saberem se entenderam o vídeo suficientemente bem para comentar sobre. Essa resposta é um primeiro indício para a formulação de uma hipótese sobre a atividade: a *task* poderia ser complexa demais em termos de conceitos e terminologias para a compreensão e discussão dos alunos. Isso é interessante de pontuar pois, por mais que nós como monitores tivéssemos como objetivo no projeto “Descolonizar o Inglês”, entendemos que a forma que as atividades foram feitas poderiam ser reformuladas a passo de facilitar a compreensão dos alunos acerca do tema. Entretanto, não se pode ignorar que o tema é bastante complexo, de modo que essas dificuldades também já eram esperadas. Por outro lado, essa discussão, como explicado nas etapas da atividade, serve para *contextualizar e introduzir* os alunos ao tema (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), vide o fato de que suas respostas também não estão sendo pontuadas. O objetivo dessa seção é a construção de conhecimento e não uma mera avaliação de uma compreensão auditiva sobre o vídeo assistido, por exemplo.

A monitora da turma, ao notar a dificuldade dos alunos, resolve realizar algumas perguntas orais aos alunos, a fim de tentar expandir suas respostas. Ao perguntar se os alunos conseguem pensar em exemplos de como podemos relacionar a literatura da diáspora com o pós-colonialismo, um aluno exemplifica o conceito com fatos históricos: antigamente, eram os judeus que sofriam preconceito e eram mortos por existirem, enquanto nos tempos atuais os grupos perseguidos são grupos asiáticos, pessoas negras e indígenas. Esse comentário mostra que os alunos já possuem pensamentos e reflexões complexas sobre o assunto, novamente evocando seus conhecimentos prévios (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021).

Na última pergunta da seção, os alunos demonstram acreditar que uma perspectiva pós-colonial (RAJA, 2019) pode impactar a produção e o consumo de literatura. Um aluno menciona que a literatura clássica geralmente vem de países europeus e que por meio do pós-colonialismo, nós produziremos uma literatura diferente da atual, que também tende a valorizar os clássicos brasileiros escritos por homens brancos. Por meio do reconhecimento de que no Brasil possuímos pessoas de diversos grupos étnicos, nós eventualmente seríamos menos influenciados pela Europa, evitando a manutenção do colonialismo. Essa resposta é

bastante intrigante pois indica, mais uma vez, um grande conhecimento prévio dos alunos sobre qual tipo de literatura é valorizada globalmente e quais seriam possíveis consequências no mundo caso autores pertencentes a grupos minoritários fossem valorizados, por exemplo.

#### 4.2 Análise das respostas da seção "Pré-leitura"

Ao serem questionados sobre expectativas sobre a história com base no título da mesma, ambos os alunos relataram dificuldade em formular hipóteses. Essa falta de resposta pode indicar uma necessidade de reformulação da pergunta, já que não estava contribuindo com a formulação de estratégias de pré-leitura de modo efetivo. Ao realizarem o *skimming* do texto, entretanto, um dos alunos consegue identificar que o conto aborda a vida de dois asiáticos vivendo na Dinamarca com diferentes estilos de vida. Ao analisar os recursos imagéticos publicados junto ao texto, o outro aluno descreve que a história possivelmente seria sobre alguém que se enxergaria em outra pessoa - nesse caso, um asiático que se enxergaria em uma mulher asiática. Por fim, os alunos conseguem estabelecer uma relação com o título do conto, já que o personagem se enxerga em outra pessoa, ou seja, está olhando para um espelho (como previsto no título do conto - "o espelho").

Nesse sentido, podemos dizer que a utilização da técnica de *skimming* junto da análise da ilustração, ante a utilização de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952/3, p. 11-12), foi bastante interessante e efetiva para a formulação de hipóteses sobre o texto pelos alunos (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021). Os alunos conseguem, ainda, prever de modo bastante efetivo a relação entre o conto e ideias de resistência contra o Imperialismo e o Colonialismo, mesmo sem terem feito a leitura detalhada do texto por meio da contextualização temática (COSSON, 2018) discutindo os possíveis temas tratados na obra. Um aluno relaciona o conceito de diáspora presente no vídeo assistido na seção anterior com a segmentação de grupos asiáticos ao redor do mundo, novamente estabelecendo uma relação de andaime entre textos escritos e orais (SCHNEUWLY, 2005). O outro aluno menciona que, por mais que os personagens sejam parecidos fisicamente - por conta do fenotípico asiático -, eles ainda estão vivendo em culturas diferentes. Ademais, define o conceito de pós-colonialismo como o "de se encontrar de um modo diferente do que o que geralmente ocorre".

Por fim, o último momento dessa discussão síncrona se deu por meio da leitura da mini-biografia do autor David Hoon Kim. Ao procurar por outras mini biografias na *internet*, os alunos chegam à informação de que o autor é coreano por descendência, mas nasceu na América e foi criado na França. Essa procura por outras mini-biografias sinaliza que a

disponível no material não foi, em partes, suficiente para os alunos obterem essas informações, de modo que sentiram a necessidade de procurar em outros recursos. Novamente, os alunos estabelecem uma relação entre o conceito de diáspora e a presença de diferentes culturas na vida do autor: foi por meio desse intercâmbio que o mesmo passou pela experiência de por vezes não se identificar com quem ele observava ao seu redor: o reconhecimento de outras experiências (COSSON, 2018) já começa na seção de pré-leitura.

A discussão síncrona termina com a explicação da monitora sobre as próximas etapas da tarefa: os alunos teriam uma semana para realizar a leitura do conto e responder às perguntas propostas ao longo do documento. A monitora explica brevemente o que se deve fazer em cada questão e aproveita para tirar ocasionais dúvidas. Por fim, reitera que a última questão deve ser respondida por meio de uma discussão em fórum no *Google Classroom*.

#### **4.3 Análise das respostas da seção "Leitura"**

De modo geral, os alunos obtiveram boas pontuações na questão I e II da seção de leitura, com ocasionais respostas incompletas e falta de acurácia linguística. Na questão III, os alunos fizeram um bom trabalho em identificar que a experiência do narrador da história na Dinamarca o fez sentir como parte do país, mas também diferente, uma vez que seus fenótipos eram asiáticos, o que o fazia com que o resto da sociedade o excluísse, tanto de formas diretas quanto indiretas. Já na letra a) e b) da questão número IV, metade da turma obteve resultados satisfatórios: parte dos alunos não conseguiu desenvolver a diferença entre a percepção étnica do narrador e a da personagem Ditte. Na letra b) um dos alunos apenas mencionou que as percepções eram diferentes, mas não conseguiu desenvolver a análise.

Na questão número V, a interpretação dos alunos sobre os sonhos do narrador foi satisfatória, com exceção de um aluno que relacionou a falta de conhecimento do narrador sobre a família de Ditte com a existência do sonho - uma interpretação interessante, mas não é a proposta pelo texto literário. O trabalho com um texto literário, portanto, também se torna difícil pois além do trabalho com literatura já ser tipicamente complexo, também almeja a construção de uma análise significativa do texto (COSSON, 2018) e se pauta na noção de que o processo da leitura é equivalente a compreensão do mesmo (MARCUSCHI, 2008). A resposta do aluno trabalha com informações não presentes no conto, de modo que não se tem uma compreensão efetiva dessa seção da obra literária. Desse modo, a atividade poderia ser reformulada para facilitar seu entendimento e, conseqüentemente, a elaboração de respostas.

A maior parte dos alunos conseguiu identificar o uso da voz passiva e ativa na atividade VI. Um aluno, na visão da monitora, escreveu uma resposta inconclusiva: ele identificou os

termos que recebiam mais ênfase em cada contexto, mas na segunda parte da resposta, mencionou que as frases possuem ideias parecidas, mas o peso das palavras muda de acordo com a forma utilizada - a resposta demonstra uma formulação de hipóteses sobre como a língua funciona (TILIO, 2015), mas é considerada abaixo do esperado, visto que não menciona o uso da voz passiva e ativa, ou seja, não conclui a hipótese. A falta de insumos para a elaboração de uma resposta mais complexa pelo aluno pode ser atribuída, com base na frequência registrada no diário de classe, ao fato de que o aluno não esteve presente no dia em que a tarefa foi aplicada, além de nesse mesmo dia de aula ter sido trabalhado o letramento linguístico do uso da voz passiva e ativa. Uma outra provável alternativa é uma falta de tempo do aluno para realizar a atividade, já que ao longo da mesma, suas respostas eram curtas e pouco desenvolvidas.

A questão número VII é responsável por causar maiores dificuldades aos alunos, como já previsto em sua elaboração. Na letra a), nenhum dos alunos conseguiu explicar de modo efetivo como o contraste entre o verbo em negrito e em itálico ocorria - nenhum aluno atingiu o máximo de pontos para a questão (meio ponto), a maior pontuação foi a metade. Além disso, na letra b), os alunos também demonstraram dificuldades ao identificar a qual momento do tempo os verbos se referem - alguns conseguiram, entretanto, chegar a conclusão que as ações ocorreram no passado. Na letra c), foi considerada satisfatória a formulação de hipóteses por parte dos alunos sobre como o tempo verbal era formado - todos mencionaram a existência de um verbo auxiliar no passado, enquanto a maioria mencionou que o verbo principal também estava no passado, mas não foi mencionado que estava no passado particípio - alguns alunos mencionaram, inclusive, que estava no passado simples, provavelmente pela similaridade entre o passado simples e o passado particípio de verbos regulares na língua inglesa. Essas hipóteses, muito possivelmente, derivam do conhecimento prévio (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) que os alunos possuíam sobre o *present perfect*.

A análise das respostas da seção VII, especialmente, pode nos ajudar a refletir e criticar construtivamente o material. Considerando que a maior parte dos alunos demonstrou dificuldade para realizar a questão, podemos concluir que essa parte do material estava demasiadamente difícil e além do conhecimento que os aprendizes possuíam naquele momento. Nessa turma, os alunos ainda não haviam entrado em contato com a noção do *past participle*, o que definitivamente acarretou na performance aquém da esperada na seção, por mais que tenham sido utilizadas estratégias para diminuir esse impacto, tal como a baixa pontuação das perguntas. Desse modo, podemos concluir que a consciência crítica da linguagem, junto de seus objetivos de interação (CULLEN, 2012, p. 260-1) foram

desenvolvidas de modo parcial pelos alunos, uma vez que eles identificam o tempo verbal, mas não conseguem explicar os efeitos de sentido causados pelo uso de tais formas verbais no texto.

Na última questão da seção de leitura, número VIII, os alunos estabeleceram uma relação interessante entre a trajetória do autor e suas obras literárias, mencionando que muito provavelmente a história pode ser vista como uma transcrição dos sentimentos do autor ao longo de sua vida. Essa seção se relaciona bastante com o que Cosson (2018) propõe, uma vez que ao se apresentar o autor e a obra, é possível relacionar o conteúdo do texto com aspectos que vão além da literatura.

#### **4.4 Análise das respostas da seção "Pós-leitura" (discussão em fórum)**

Apenas dois dos cinco alunos realizaram a entrega da atividade na discussão em fórum. A entrega teve, ainda, um pequeno atraso, mas que não foi considerado para o cálculo da nota. É importante pontuar que apenas um dos dois alunos que responderam a discussão estavam presentes no momento síncrono em que ocorreram a contextualização e a pré-leitura da atividade, o que pode influenciar na qualidade das respostas. Os dois critérios considerados para a correção foram a) a relevância do conteúdo da resposta e b) acurácia linguística.

A primeira resposta a ser analisada recebeu metade da nota: em sua resposta, o aluno menciona a não obrigatoriedade de grupos asiáticos atenderem às expectativas do mundo ocidental. Também menciona que ao relacionar a preferência de um determinado estilo musical a um grupo étnico (na resposta, o estereótipo de que todo coreano gosta do estilo musical *k-pop*) é um dos modos de cometer xenofobia, o que pode acometer em problemas na inclusão social dos asiáticos, tendo como consequência a segregação racial, em que asiáticos apenas interagiriam com asiáticos. Nesse momento, o aluno faz a primeira referência ao conto literário lido na *Task*, escrevendo que essa segregação racial ocorreria assim como acontece na história do autor David Hoon Kim. Segundo o aluno, esse tipo de ação deve ser combatida não apenas pelos grupos asiáticos, mas sim por todas as pessoas que são contra esse tipo de preconceito. A resposta do aluno é interessante e atende a proposta da seção da pós-leitura, que tem como base estabelecer “relações entre o conteúdo do texto e o mundo social” (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021). O aluno faz um bom trabalho em relacionar estereótipos reais relacionados com a nacionalidade coreana com os estereótipos apresentados no conto. Entretanto, recebe metade do ponto por falta de acurácia linguística, que por vezes dificulta a inteligibilidade do texto, além de não mencionar aspectos importantes da discussão em sua resposta, tais como o pós-colonialismo. A falta de menção a esse termo pode se dar,

principalmente, pelo fato de que o aluno não estava presente na aula em que foram realizadas as discussões sobre o tema.

A segunda resposta recebeu o ponto todo por dar conta da proposta, delimitando 1) como os estereótipos não dão conta de diferentes culturas e são ofensivos, 2) estratégias de combate ao preconceito e 3) a relação com o conceito de pós-colonialismo, em que diferentes culturas estão espalhadas ao redor do mundo. Desse modo, ambas as respostas são efetivas no sentido que vão além da emissão de opinião (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), se desdobrando em posicionamentos de combate ao preconceito.

Embora a proposta da discussão em fórum fosse incitar a interação entre os alunos, nenhum dos dois interagiu com as respostas. De modo geral, essa turma não costuma realizar esse tipo de atividade de discussão em fórum, muito menos responder as discussões propostas pelos colegas assíncronamente. Ademais, nas instruções dessa atividade na *Task*, não há indicação concreta de que o aluno deveria interagir com a resposta de seus colegas, o que pode ter acarretado na falta de interação. Também poderiam ter sido adicionadas sugestões de comentários às respostas dos colegas. Essa seção da atividade também valia apenas um ponto, de modo que uma maior pontuação poderia ter engajado o resto da turma a respondê-la, e a própria interação entre os alunos poderia ter sido pontuada para incentivar essa troca de ideias.

### **Considerações finais**

Esse trabalho teve como objetivo analisar interpretativamente e qualitativamente a primeira *task* (Anexo 3) do PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) *Decolonizing English*, aplicado no último nível do curso regular de Inglês do CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da UFRJ (Curso de Línguas Aberto à Comunidade), o Inglês VIII. Para responder às perguntas de pesquisa, realizei um processo investigativo que envolveu a análise do material, junto das respostas e reações dos alunos ao mesmo - tanto escritas quanto orais, por meio de um diário de classe e notas de campo. O processo investigativo ajudou a chegar à conclusão de que a *task* foi bem desenvolvida segundo a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) se materializando nas etapas de contextualização, pré-leitura, leitura e pós-leitura. A Contextualização introduziu efetivamente o tema do texto a ser lido por meio de textos em diferentes gêneros do discurso, como manchetes de jornais e recursos não verbais, além de contextualizar o tema do projeto por meio de um vídeo que aborda o conceito de pós-colonialismo e literatura (RAJA, 2019). Além disso, concluiu o

objetivo de construir conhecimentos e significados coletivamente, por meio da prática situada temática (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

A seção de pré-leitura, segundo a ótica da pedagogia, prepara os alunos para a leitura complexa do texto por meio da realização do *skimming* do texto, além do trabalho com a biografia do autor e recursos imagéticos que acompanham o conto no *website* em que foi publicado. Assim, os alunos ativaram seus conhecimentos prévios e formularam hipóteses sobre o que seria lido. Na seção de leitura, os alunos realizaram tanto a compreensão global quanto detalhada do texto, por meio de atividades diversas, além de analisar linguisticamente como certas estruturas verbais são utilizadas para a construção do texto por meio de uma abordagem indutiva, que os leva a perceber (*noticing*, cf. SCHMIDT, 1990, apud TILIO, 2015, p. 207) como as estruturas linguísticas são construídas, considerando seu evento comunicacional (CULLEN, 2012, p. 259). A seção de pós-leitura pediu aos alunos as conexões com a realidade social e propostas de intervenção (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021).

A utilização de um texto literário para a seção leitura, segundo o conceito de Letramento Literário (COSSON, 2018) permitiu que os alunos relacionassem a obra com momentos históricos, políticos e sociais do mundo real. Ao termos como base os conceitos das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2020), os alunos, logo no começo da tarefa, já foram capazes de expressar discursos contra a hegemonia europeia e estadunidense, demonstrando uma grande bagagem de conhecimento prévio e reflexões extremamente maduras sobre o assunto em questão. A *task* serviu, desse modo, como um meio de aprofundar essas discussões por meio do reconhecimento de conceitos relevantes a essa temática, como o de pós-colonialismo (RAJA, 2019), potencializando esses discursos.

Por outro lado, o trabalho também deixa reflexões interessantes sobre como podemos melhorar o desenvolvimento das *tasks*. Como observado nas respostas dos alunos, algumas seções, como a que aborda análises linguísticas de trechos presentes no texto, foram demasiadamente difíceis, de modo que boa parte da turma não as conseguiu realizar de modo satisfatório. Além disso, a falta de indicação no comando de como certas atividades deveriam ser feitas, como a discussão em fórum, também corroborou para a falta de participação de parte da turma, enfraquecendo a potencialidade de certas discussões. O trabalho com o PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) foi extremamente interessante, de modo que é possível, com base nessas reflexões, aperfeiçoá-lo cada vez mais, a fim de desenvolver um ensino de língua inglesa crítico e decolonial, que empodere seus aprendizes.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. (Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra, notas da edição russa Serguei Botcharov), 1a ed., São Paulo: Editora 34, 2016,176p.
- CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. In: **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 26, p. 197-218, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Horizonte: Autêntica Editora, Ed. 1, 2020.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiros. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020
- LUKE, A.; FREEBODY, P. (1997). **Critical literacy and the question of normativity: an introduction**. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice. St Leonards: Allen & Unwin, p. 1 – 18.
- MOITA LOPES, L. P. A contribuição da Lingüística Aplicada na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: A questão dos temas transversais. **Intercâmbio**, São Paulo, v. VIII, p. 17-24, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, v. 24, n. 2, 2008, p. 309-340.
- NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. A perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas em livros didáticos de inglês: reflexões e desafios para a formação do professor de línguas. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 1. Campinas: Pontes, p. 285-313, 2011.
- MARTINS, G., SAMPAIO, T., & TILIO, R. (2021). Projetos Temáticos de Multiletramentos Críticos: olhares sobre um instrumento pedagógico concebido à luz do letramento sociointeracional crítico em um projeto de extensão. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 20(2), AG2. <https://doi.org/10.26512/rhla.v20i2.39138>
- MONTEIRO, Mariana Nunes. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. **Revista Intercâmbio**, v.XLIX:41-64, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X41. <https://doi.org/10.23925/2237.759X.2021V49.54142>
- PENNYCOOK, A. (1998) A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49
- PENNYCOOK, A. (2006) Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84

RAJA, Masood. **What is Postcolonial Studies?**. [S. l.], 2 abr. 2019. Disponível em: <https://postcolonial.net/2019/04/what-is-postcolonial-studies/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

RAJA, Masood. **Postcolonial Concepts: Diaspora**. Youtube, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVjDQgRe5Wc> . Acesso em 17 jul. 2022.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMPAIO, T. **@HERVOICEMATTERS.BR**: potencializando narrativas femininas brasileiras através de um Projeto Temático de Multiletramentos de Inglês como Língua Franca no contexto de ensino remoto no CLAC-UFRJ. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Letras Português/Inglês. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

SAMPAIO, T.; MARTINS, G. Other Voices Matter, Brazilian Voices & Her Voice Matters: Olhares sobre o processo colaborativo de concepção e aprimoramento do modelo de projetos temáticos de multiletramentos no contexto do CLAC-Inglês da UFRJ. **I Webinário CLAC**. Rio de Janeiro, Curso de Línguas Aberto à Comunidade - UFRJ, Comunicação Oral, 2020.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas ontogenéticas In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 21-39.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, primavera 1996, p. 60-92

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017, p. 19-31.

TILIO, R. O CLAC-INGLÊS na UFRJ: apresentação de um projeto de formação inicial de professores. In: TILIO, Rogério; BEATO-CANATO, Ana Paula. (Org.). **Formação inicial de professores de línguas**: experiências em um projeto de extensão universitária. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 33-48.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Orgs.). **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

TILIO, R. **Voices**. v. 1-4. São Paulo: Richmond, 2015, p. 195-208.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 51, n. 1, p. 77-98, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645413>. Acesso em: 3 jul. 2022.

WOOLARD, K. A. (1998). "Introduction: language ideology as a field of inquiry". In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRIT, P. V. (Orgs.) **Language ideologies: practice and theory**. Oxford: Oxford University Press, p. 3-47.

## ANEXO 1

 <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</b> CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade <b>English VIII (Coursebook: Voices 4 – Units 5, 7, 8 and 6)</b> 	
<b>ENGLISH VIII – SYLLABUS</b>	
<b>MIDTERM</b>	
<b>UNIT 5   Literature</b>	<b>UNIT 7   Culture</b>
<b>THEMES</b>	<b>THEMES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recognizing literature as a cultural manifestation that can be organized in different genres and modes;</li> <li>Exploring narrative production as one of humanity's natural means of expression.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflecting about culture as a heterogeneous, fragmented and plural phenomenon;</li> <li>Surmising how culture is socio-historically intricate to power relations and domination.</li> </ul>
<b>LINGUISTIC LITERACY</b>	
<b>Course Content</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Passive Voice: Expressing actions while focusing on the event;</li> <li>Literary Genres (lexical knowledge)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Past Perfect: Talking about past times before another moment in the past.</li> </ul>
<b>Transversal Content</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Review: Verb Tenses (<i>Simple Present, Simple Present Continuous, Simple Past, Simple Past Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous</i>);</li> </ul>	
<b>DISCOURSE GENRES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Poetry (W) (Comprehension)</li> <li>Short Story (W) (Comprehension)</li> <li>Review of literary texts (W) (Comprehension and Production)</li> <li>Audiobook (O) (Comprehension)</li> <li>Oral Review (O) (Comprehension and Production)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interview (O) (Comprehension and Production)</li> <li>Informative text (W) (Comprehension and Production)</li> </ul>
<b>DIGITAL LITERACY</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hyperlinks (Creating and interacting with hyperlinks; Analyzing the effects of meaning caused by the use of hyperlinks on digital texts);</li> </ul>	

 <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</b> CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade		
English VIII (Coursebook: Voices 4 – Units 5, 7, 8 and 6)		
<b>ENGLISH VIII – SYLLABUS</b>		
<b>FINAL TERM</b>		
<b>UNIT 8   Success</b>		<b>UNIT 6   English as a global language</b>
<b>THEMES</b>	<b>THEMES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Understanding the differences and similarities between success and fame;</li> <li>Raising awareness of social privileges and their relation to success in work areas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussing EGL as a phenomenon, its socio-historical motivations and tendencies;</li> <li>Dealing with the concepts of linguistic variation and intelligibility.</li> </ul>	
<b>LINGUISTIC LITERACY</b>		<b>LINGUISTIC LITERACY</b>
<b>Course Content</b>		<b>Course Content</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reporting: Using this communicative function by means of direct or reported/indirect speech;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conditionals: Establishing a conditional relation between events (Zero, First and Second Conditional).</li> </ul>	
<b>Transversal Content</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Questions (asking and answering)</li> <li>Modalization strategies (<i>modal verbs, modal idioms, lexical verbs, modal adjectives, modal adverbs, modal nouns, tense and modality, and parentheticals</i>)</li> </ul>		
<b>DISCOURSE GENRES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Interview-Based article (O/W) (Comprehension and Production)</li> <li>Seminar (O) (Comprehension and Production)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Academic text (W) (Comprehension)</li> <li>Roundtable discussion (W/O) (Comprehension and Production)</li> <li>Essay (W) (Comprehension and Production)</li> </ul>	
<b>DIGITAL LITERACY</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Online Translation Tools (Using online translations tools; Integrating online translation tools into our social practices; Strategies for evaluating a given translation according to context, accuracy and appropriateness)</li> </ul>		

## ANEXO 2



### Course Assessment Plan | English 8 – 2022.1

by Julianna Ferreira and Rhuan Silva

## SCHEDULE Voices 4 (Units 5, 7, 8 and 6)

### PROJECT - Decolonizing English

This project consists of 5 tasks and aims at showing different linguistic ideologies on literature, culture, and the mainstream media. Here, linguistic ideologies are a set of institutionalized ideologies concerning the use and value of varied languages and their varieties. As the canon in the English language is concentrated in the United Kingdom and in the United States, we aim to promote different cultural productions that are usually marginalized, not present in the mainstream media, and that represent different perspectives on the world, especially those produced in English. By the end of the project, students will be exposed to the discussion of English as a global language, concerning if the language is the language of the colonizers or if it may belong to those who have been colonized.

### TASK 1 - WRITTEN Comprehension: Short Story Designed by monitors

In this task, students will read a short story by David Hoon Kim titled “The Mirror”, featured in the Flash Fiction section of The New Yorker. The short-story focuses mainly on two Asian characters, tackling issues such as racial identity and linguistic ideologies. The short story can be accessed here: <<https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/the-mirror>>

The task should work as an introduction to the discussion of the project, engaging students on discussions of colonialism and how linguistic ideologies are embedded in literature, culture, and the mainstream media. It is also expected that students become familiar with the author’s background and reflect about how his life may have influenced the short story. Moreover, the different verbal tenses used to write the story should also be an object of discussion and linguistic analysis.

Stage	Mode of delivery
Contextualization	Live (Google Meet)
Before Reading	Live (Google Meet)
Reading	Submitted for individual correction (Google Classroom)
After Reading	Forum discussion (Google Classroom)

### TASK 2 - ORAL PRODUCTION: Oral Short Story Review (Adapted literacy from Voices, p. 124 - Oral Literacy - Oral Presentation)

#### Designed by head-monitors

In this task, students will be engaged in producing orally a short story review of “The Mirror” by David Hoon Kim. They should include the name of the book, a brief summary, the book cover, the genre, the number of pages, rating (0 to 5 stars), why they chose to talk about the book, and possible good and bad points. They should present their oral review in a synchronous meeting on Google Meet. To make the planning process more comfortable, it is advisable that the monitor provide students with some guidance while they are planning. This guidance might happen only when requested by the student. Therefore, students may schedule an individual appointment on Google Meets.

This Task should be **adapted** from Voices 4, p. 124. Students should be guided into interacting with certain questions of the book, so the task and the book are discussed together.

- Given that each specific literacy in the coursebook does not feature a contextualization stage, one should be designed based on the specific objectives of this task;
- When designing the material, it is fundamental to instruct students to refer to their books when needed. The texts and activities included in the coursebook should **not** be copied to the task. Instead, an answer sheet for students to log their answers can be provided (see an example [here](#)).
- Questions that further investigate the production that composes the literacy in the coursebook should be proposed.

Stage	Mode of delivery
-------	------------------

Contextualization	Live (Google Meet)
Before Speaking	Live (Google Meet)
Speaking	Live (Google Meet)
After Watching	Forum discussion (Google Classroom)

**TASK 3 - ORAL COMPREHENSION: Talk (Bilingualism and the Cultural Imperialism of language)**  
**Designed by monitors**

In this task, students will engage in the comprehension of a Talk discussing Bilingualism and the Cultural Imperialism of Language. As the video is only 12 minutes long, it is advisable that the oral comprehension questions proposed are complex and adequate to what we expect of students at this level. Moreover, it is also advisable that the after reading (a forum discussion) is worth some points. If monitors have a hard time finding a video for the Talk, our suggestion is: <https://www.youtube.com/watch?v=e8gGY2JAjow> They are free to work with the video they find the most suitable.

In the *Before watching*, the monitor should instruct students on how to do the activities proposed. In other words, the live meeting will be an opportunity for students to model oral comprehension strategies. The *comprehension* activities should focus on the speaker's intentions and motivations, along with discussions about how language can be used as a way to strengthen cultural imperialism. In the *After Watching*, students should be engaged in reflecting about how Brazilians are also affected by this Cultural Imperialism of language when it comes to their relationship with English.

As students will be doing an audio comprehension task for the first time this semester, both the first discussion and the *Before watching* activities should be done live. However, due to time constraints, the while and post activities should be done remotely. In the *Before watching*, the monitor should instruct students on how to do the activities proposed. In other words, the live meeting will be an opportunity for students to model oral comprehension strategies.

Stage	Mode of delivery
Discussion	Live (Google Meet)
Before Watching	Live (Google Meet)
Watching	Homework + Submitted for individual correction (Google Classroom)
After Watching	Forum discussion (Google Classroom)

**TASK 4 - WRITTEN PRODUCTION: Essay (Adapted literacy from Voices, p. 148 - Writing Literacy - Essay)**  
**Designed by monitors**

In this final task, learners are expected to write an essay which responds to the contents they interacted with throughout this project. Students will be encouraged to reflect on how English plays a crucial role in the Brazilian identity. Moreover, students are expected to the discussion of English as a global language, concerning if the language is the language of the colonizers or if it may belong to those who have been colonized

This activity is going to be divided into two steps. Students will write an initial version of their essays, which will be analyzed and commented on by their monitors, so that they can finally write the second and final version. Since this is a written production assignment, the *Before Writing* section **must** provide learners with a model essay so that they can analyze how this genre is discursively organized. In the *After Writing* section, learners will be instructed on how to publish their essays on a digital platform (Medium).

This Task should be **adapted** from Voices 4, p. 148. Students should be guided into interacting with the *After writing* section so the task and the book are discussed together.

- Given that each specific literacy in the coursebook does not feature a contextualization stage, one should be designed based on the specific objectives of this task;
- When designing the material, it is fundamental to instruct students to refer to their books when needed. The texts and activities included in the coursebook should **not** be copied to the task. Instead, an answer sheet for students to log their answers can be provided (see an example [here](#)).
- Questions that further investigate the production that composes the literacy in the coursebook should be proposed.

Stage	Mode of delivery
Contextualization	Live (Google Meet)
Before Writing	Live (Google Meet)
Writing	Homework + Submitted for individual correction (Google Classroom)

After Writing	Voices p. 148 (Google Classroom)
---------------	----------------------------------

### Summary of the Evaluations

MIDTERM		FINAL TERM	
Written Evaluations	Oral Evaluations	Written Evaluations	Oral Evaluations
Task 1 (Written Comprehension): 10,0	Task 2 (Oral Production): 10,0	Task 4 (Written Production): 5,0 + 5,0	Task 3 (Oral Comprehension): 10,0

Due to the Tasks dynamicity, the correction and feedback of each written production should be handed back to the students one week after its production.

### Material Designing Groups

Head-monitors	Group A
Responsible for designing <b>Task 2</b>	Responsible for designing <b>Task 1</b>
Group B	Group C
Responsible for designing <b>Task 3</b>	Responsible for designing <b>Task 4</b>

### WORKING GROUPS

**Group A |**

**Group B |**

**Group C |**

### Important Dates

Assignments	Assigning Days	Facebook Deadline
Task 1	<b>Written Comprehension:</b> from 25/04 to 30/04	17/04
Task 2	<b>Oral Production:</b> from 23/05 to 28/05	01/05
Task 3	<b>Oral Comprehension:</b> from 13/06 to 17/06	05/06
Task 4	<b>Written Production:</b> 04/07 to 09/07	26/06

## ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:


GRADE

10.0

English VIII | Head-monitors: Julianna Ferreira and Rhuam Silva. | Term: 2022.1

Developed by:

Material adapted from Rahmiel Cordeiro

## PROJECT DECOLONIZING ENGLISH | TASK 1 - WRITTEN COMPREHENSION

## CONTEXTUALIZATION

This section will be discussed in class (Google Meet).

- 1) Pay attention to the images below and discuss:

<p>The New York Times</p> <p><b>Trump Defends Using 'Chinese Virus' Label, Ignoring Growing Criticism</b></p> <p>"It's not racist at all," the president said. But experts warned that the term could result in xenophobia.</p>		
<p>Source: <a href="https://www.nytimes.com/2020/03/18/us/politics/china-virus.html">https://www.nytimes.com/2020/03/18/us/politics/china-virus.html</a></p>	<p>Source: <a href="https://www.hypes.com.br/2020/02/nao-sou-um-virus-acao-debate-racismo-contra-asian-ics-por-coronavirus/">https://www.hypes.com.br/2020/02/nao-sou-um-virus-acao-debate-racismo-contra-asian-ics-por-coronavirus/</a></p>	<p>Source: <a href="https://theconversation.com/calling-the-coronavirus-the-chinese-virus-matters-research-connects-the-label-with-racist-bias-176437">https://theconversation.com/calling-the-coronavirus-the-chinese-virus-matters-research-connects-the-label-with-racist-bias-176437</a></p>

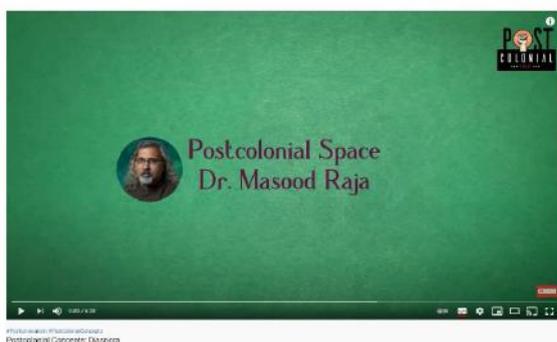
- What is the main theme of the images?

- In the context of Coronavirus spread and the mass use of social media, how do you perceive the different manifestations of racism?  
→ In which ways can these forms of discrimination be combated?

- 2) You are going to read a fragment of the entry for the word *Postcolonialism* on Wikipedia.
- Based on its name, what do you expect the term to be about?
  - How can you relate the term to the discussions we had previously?

<h2>Postcolonialism</h2> <p>From Wikipedia, the free encyclopedia</p> <p><b>Postcolonialism</b> is the critical academic study of the cultural legacy of colonialism and imperialism, focusing on the human consequences of the control and exploitation of colonized people and their lands. More specifically, it is a critical theory analysis of the history, culture, literature, and discourse of (usually European) imperial power.</p> <p style="text-align: right;"><small>Adapted from <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Postcolonialism">https://en.wikipedia.org/wiki/Postcolonialism</a>. Access on August 17, 2021</small></p>
---

- 3) Now, we are going to learn more about the term by watching a video from Professor Masood Raja, titled *Postcolonial Concepts: Diaspora*. Watch it carefully and discuss the questions below:



- How does the professor define *diaspora literature*?
- How can we relate the notion of *postcolonialism* with *diaspora literature*?
- How may a *postcolonial* perspective impact the production and consumption of literary works?

### BEFORE READING: PREPARING TO READ A STORY

This section will be discussed in class (Google Meet).

The main text you are going to read in this task is a short story by David Hoon Kim titled "[The Mirror](#)", featured in the *Flash Fiction* section of *The New Yorker*. **Skim** the text and discuss the following points:

- Based on the title, what do you expect the story to be about?
- What relationship can you imagine between what this text might discuss and the discussions we had about postcolonialism?
  - How may this literary text be filled with resistance ideas against Imperialism and Colonialism?

Based on the impressions you have from a preliminary reading of the text, [check David Hoon Kim's mini biography](#) and answer the following questions:

- What can you tell about the author and his interests? How may his life experiences influence his literary productions?

### READING: THE MIRROR

This section will be explained in class (Google Meet). It should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

**Read the text, answer the questions that follow and submit your task before the next class.**



This is the second story in this summer's online Flash Fiction series. You can read the entire series, and our Flash Fiction stories from previous years, [here](#).

She was the star pupil, extroverted, the teacher's favorite; I was in my third year, unsure of myself, my life, and everything in between. I met her in an Ibsen module at Copenhagen University. She always sat in the front row and spent the hour diligently taking notes, or giving answers before anyone else could during the tutorial sessions. I, too, knew the answers but I didn't say them out loud; instead, I waited for someone else to speak. More often than not, she was that person. When she spoke, her "e," "a," and "æ" vowels were a little too crisp, a little too clean-sounding, like the *rigsdansk* of some bygone TV presenter.

We were the only Asians, two dark spots among the bright blond heads of varying shades, and I wondered if she had also been adopted by Danish parents, as was the case with many Asians in Denmark, brought up to think of themselves as Danish. The only thing Asian about us was our birth, and, of course, our appearance. Over the years, I had met a number of others like me: the first when I was fourteen, during a class trip to Paris; the second in my first year of university; another was presented to me at a Friday bar by a mutual friend; and a fourth, an adoptee from Norway, had been a *kollegium* floor-mate. Mette Honoré, Helle Nielsen, Mia Kjærsgaard, Unn Fahlström. With each, things had never gone beyond the initial conversation, an exchange of backgrounds. I hadn't given any of them much thought since our respective encounters, but I didn't forget their names, which all belonged to Korean-born Scandinavian girls.

At first glance, Ditte seemed to fit the same mold. On the last day of class, I found her waiting for me in the corridor outside the auditorium. Up to then, she had behaved as if I wasn't there, though she must have noticed me the same way I had noticed her. In the tone of someone who has rehearsed her words beforehand, she asked me if I wanted to get a beer at the cafeteria. As we walked in silence, I thought I knew what was coming. After all, I had been through this before with

other adoptees. Like them, she was surprised when I told her that I had been born in Japan, not Korea. I wasn't her first adoptee, but the ones she had met thus far had been girls. I was, in a manner of speaking, her first boy. I learned that we had arrived in Denmark at the ages of five months and six months, respectively. We were both a year younger than our fellow-students, who had, in the Danish tradition, taken a sabbatical year to work or travel.

Was she really all that different from the other Korean girls I had met? That was what I found myself thinking, during our third outing, as I glanced at her shadowy profile next to me in the darkness of a cinema at Scala. Now I wonder if it wasn't so much Ditte herself as how alike I thought we were that drew me to her. (Or perhaps that is the essence of attraction: a longing to see something of oneself in another.) Like looking into an enchanted mirror: when I looked at her, I saw a Dane who looked like me. I remember, one night, we lay face to face and gazed wordlessly into each other's eyes until Ditte broke the spell by bursting into laughter. In bed, she was very clear about what she wanted, what she didn't want, how she felt, and how she wanted to feel, demonstrating the same thoroughness she had shown in the classroom. Her scent, the consistency of her hair, the color of her nipples—everything about her was at once strange and familiar. When she told me that she had never used deodorant because she didn't have to, I knew exactly what she was talking about. I had never bought a stick of deodorant in my life, though I had carried one around and even pretended to use it all through my upper-secondary years, so that I wouldn't stand out among the other kids at my boarding school. A look of recognition seemed to dawn in her gaze when I told her about my constant need to prove myself when meeting new people. In retrospect, I'm not sure what these shared moments of understanding and complicity meant to her. Did they mean anything at all?

We were together for almost four months, during which time we explored Copenhagen as if for the first time, with new eyes. I had never noticed all the busts, bas-reliefs and other three-dimensional representations scattered throughout the city, which we baptized "the city of statues" because the statues outnumbered the inhabitants, joked Ditte. She had grown up in Esbjerg, in West Jutland, and spent part of every summer on Fano, where her parents had a summer home overlooking the Wadden Sea. I had grown up in the Whiskey Belt, just north of Copenhagen, my summers punctuated by fishing trips with my father to the Faroe Islands. She loved salted black licorice, the typical Scandinavian kind. Before bed, I used to steal mine from the cabinet where my mother kept it in a glass jar shaped like a Swedish Dalecarlian horse. We both loved having *øllebød* for breakfast; observing the sky on bright summer nights when dusk seems to go on forever; watching old Danish television dramas like "*Jeg kan ikke vente til mandag*" and "*Olive og Tom*."

Perhaps a part of me already knew it couldn't last, the theory of compatibility that I had constructed like scaffolding around us, and whose fragile symmetry I marvelled at in secret. We were too alike, I remember thinking; it wasn't normal to be this close to someone in such a short time, like skipping to the end of a book one has been reading too fast from the start. But the mirror at last reflected someone back at me. Around that time, I had a strange dream. In it, Ditte was my sister, the two of us separated at birth, and, although I knew such a thing to be impossible—my blood was Japanese, hers was Korean, after all—I woke in the dark with an erection, my heart beating like a tam-tam. I was alone in my bed; Ditte had gone back to her hall of residence at some point during the night without waking me. When we saw each other again, I made the mistake of telling her about my dream. Though I had left out the part about my erection, bewilderment and disgust clouded her face, as if I had laid bare some unspeakable fantasy. She asked me if that was how I had always seen her. The thought of an incestuous relationship with a long-lost sister had never crossed my mind, I said, but Ditte refused to believe me.

Things were never the same after that. One day, she informed me of her intention to spend the weekend in Esbjerg, where her parents still lived. We had often talked about going together, but the trip had never materialized. The following night, I received a phone call; in the background I heard voices, music, as though

she had called me from a party. She seemed distracted or irritated by something. We ended the conversation without saying goodbye. I eventually learned that she had left me for her thesis supervisor, who also happened to be my thesis supervisor. After that, I couldn't walk past certain places—the statue of Adam Oehlenschläger near the zoo in Norske Allé, the skating rink in Nørrebro Park, even the oil tanks at Prøvestenen—without being reminded of her. The worst was going to see my thesis supervisor. I couldn't be sure, but it seemed that the man had no idea about me and Ditte. He was out of shape, dark-haired (for a blond Dane), and his chin receded a bit. Other than his vast and bottomless intelligence, his dagger like wit, his impressive list of publications, what could she possibly see in him? And that was when I realized that I had never really known her, any more than I had known the adopted Korean girls before her. She had become a name to add to the others. All this time, I had thought of her as a mirror, a strange and beguiling reflection, but it would seem that she had been drawn to me because I was different, a change from all the Danes she had previously dated.

Source: <https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/the-mirror>

I. What is the main discussion raised in the text? Who narrates the story? (\_\_\_/1,0 point)

II. Mark the statements below as **True (T)** or **False (F)** according to what the author says in the text. Correct any false statements. (\_\_\_/1,0 point - 0,25 each)

( ) The vowels' pronunciation of the girl were perceived as weird by the narrator.

( ) There were many Asians studying at Copenhagen University.

( ) The author always knew his relationship with Ditte was not going to last a long time.

( ) Asian women are not characterized in the story by their physical appearance.

III. How did the narrator's experience in Denmark affect his racial identification? (\_\_\_/1,0 point)

IV. The identification between the narrator and Ditte also become the reason they part ways. Pay attention to the fragment below and answer:

"All this time, I had thought of her as a mirror, a strange and beguiling reflection, but it would seem that she had been drawn to me because I was different, a change from all the Danes she had previously dated."

a) What does this reveal about the narrator's and Ditte's perception of their race? Are they similar or different? (\_\_\_/1,0 point)

b) How does the narrator contrast his description to Ditte's in the start of the story? How does this perception change at the end of the story? (\_\_\_/1,0 point)

V. What were some of the concerns the narrator had with his relation with Ditte? How may these concerns be related to his dream? (\_\_\_/1,0 point)

VI. Analyze the sentences below:

"She had also been adopted by Danish parents"

"Danish parents had also adopted her."

a) What **element** receives more focus on the first sentence? And in the second? How do the sentences differ in meaning? (\_\_\_/1,0 point)

VII. Pay attention to the fragment below and answer:

On the last day of class, I *found* her waiting for me in the corridor outside the auditorium. Up to then, she **had behaved** as if I wasn't there.

a. How do the ideas of the verb in **bold** contrast to the verb in *italic*? (\_\_\_/0,5)

b. To which moments in time do the verbs refer? (\_\_\_/0,25)

c. How is the structure of the verb in **bold** formed? (\_\_\_/0,25)

VI. Based on the author's background, how would you describe the relationship between his personal trajectory and the short story? Do you see any convergences? (\_\_\_/1,0 point)

#### AFTER READING (1,0 point)

This section will be explained in class (Google Meet), it should be done at a later time, after the activities above, and submitted through Google Classroom.

Keeping in mind the discussions in this task, you will engage in a **discussion forum** on Google Classroom on the following topics:

In his short story, David Hoon Kim associates some aspects of asian culture to the stereotypes expected of people from other countries. Do you think this perception is fully accurate?  
 What are the social consequences of such paradigms to the characters of the story?  
 What sorts of actions can/should be taken to help us overcome this prejudice? How can we relate these actions to the notion of *postcolonialism* discussed previously?

## ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:


GRADE

10.0

English VIII | **Head-monitors:** Julianna Ferreira and Rhuana Silva. | **Term:** 2022.1  
**Developed by:** Julianna Ferreira and Rhuana Silva | **Pedagogical advisor:** Júlia Braga Neves

## PROJECT DECOLONIZING ENGLISH | TASK 2 - ORAL PRODUCTION

## CONTEXTUALIZATION

This section will be discussed in class (Google Meet).

- You are going to read a review of another literary text by David Hoon Kim. Access it [here](#) and answer the questions below:
  - Reflecting on the title, what kind of critical assessment does the review about the book express? Why?

REVIEWS

## A Long-Awaited Return in "Paris is a Party, Paris is a Ghost"

BY JOHN GU  
AUGUST 3, 2021

- How does the author start the review? What kind of information about the story do they convey?
- What kind of themes does *Paris is a Party, Paris is a Ghost* talk about? What are the similarities and differences between Kim's debut novel and "The Mirror", the short story that we read last class?
- According to the review, what is the relation between the literary texts?
- Identify and transcribe sentences and fragments from the text that fit the characteristics below:

Technical information about the story	
An introduction that contextualizes the story for the reader	
Quotes from the literary text	
Opinion of the author about the story	
Summary of the story	

- What characteristics of other book reviews you have read do you remember? Does the order of the characteristics change compared to the one we just read?
- Now, think about an oral review. What are the similarities and/or differences they present in comparison with written reviews?

## BEFORE SPEAKING: PLANNING

This section will be discussed in class (Google Meet).

- Think about the short story "The Mirror" by David Hoon Kim which you read last class. Do you remember what happens in it? Complete the table below with the required information:

Characters	
Place and Time	
Climax	
Ending	

- How can we relate the story to the field of "Postcolonialism", previously discussed in the last classes? Look at the *Wikipedia entry* again and discuss:

Postcolonialism
-----------------

From Wikipedia, the free encyclopedia

**Postcolonialism** is the *critical* academic study of the cultural legacy of *colonialism* and *imperialism*, focusing on the human consequences of the control and exploitation of colonized people and their lands. More specifically, it is a *critical theory* analysis of the history, culture, literature, and discourse of (usually European) imperial power.

Adapted from <https://en.wikipedia.org/wiki/Postcolonialism>. Access on August 17, 2021

10. Now, you are going to plan your own oral review about "The Mirror" and interact with the **table** on Voices 4, question 2 on page 124.

11. Now, finish completing the table below with information about the story:

Reasons why you would recommend it	
Rating (0 to 5) stars	
Technical information about the story (genre, characters, setting)	
Comment on the relationship between the illustration on the right and the story	
Relate the story to the theory of "Postcolonialism"	



12. Interact with Voices 4, question 1 on page 124.

### SPEAKING: ORAL SHORT STORY REVIEW

This section will be discussed in class (Google Meet), but will be presented in a later moment synchronously (Google Meet).

*Asynchronous guidelines:*

Now that you have planned your **oral review**, prepare to present it to the whole class. Read the instructions below to prepare your presentation:

- You have to record an at least 15-minute video talking about the short story that you read,
- Save your video on your computer and upload it to Google Classroom, on the post indicated by your monitor.
- You can use the planning that you filled out to guide your talk, but make sure you don't sound like you are reading.

*Synchronous guidelines:*

Now that you have planned your **oral review**, prepare to present it to the whole class. Read the instructions below to prepare your presentation:

- You are going to talk about the short story you read for, at least, 15 minutes.
- You can use the planning you filled to guide your talking, but make sure you don't sound like you are reading.

### CORRECTION TABLE

CRITERIA	MARKS	SPEAKING	COMMENTS
Genre Adequacy	2,5		
Theme Adequacy	2,5		
Fluency and intelligibility	2,5		
Language Accuracy and Appropriateness	2,5		

### AFTER SPEAKING

This section will be discussed in class (Google Meet), but will be presented in a later moment synchronously (Google Meet).

Keeping in mind the discussions in this task, you will engage with a **discussion** after you watch your classmates present their reviews:

- 💡 Comment on your appreciation of your **colleagues' reviews**.
- 💡 Comment on how literary works can impact our perception of Imperialism and Colonialism, based on you colleagues' review.
- 💡 Comment on any other aspects from your **colleagues' review** that you consider to be interesting or relevant to the discussions we've had in this project.

## ANEXO 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:

GRADE

10.0

English VIII | Head-monitors: Julianna Ferreira and Rhuan Silva. | Term: 2022.1  
Developed by: [REDACTED]

## PROJECT DECOLONIZING ENGLISH | TASK 3 - ORAL COMPREHENSION

## CONTEXTUALIZATION

This section will be discussed in class (Google Meet).

1. Take a look at the picture, discuss it and answer the questions with your colleagues:
  - a) What does the cartoon represent? Which linguistic resources can be used to support your opinion?
  - b) Where are the people in the cartoon? Why do you think the scene is portrayed there?
  - c) Is it possible to infer meaning through the faces of the people that are part of the cartoon? Which feelings do they evoke?
  - d) How does the cartoon correlate to our previous discussion on decolonial thinking?
  - e) Notions of cultural Imperialism and borders can be inferred in the cartoon. Explain the role of English in these processes.



Source: <https://michaelgreenwell.wordpress.com/2008/10/13/cartoon-for-monday/>

## BEFORE WATCHING

This section will be discussed in class (Google Meet).

The picture below is "[a comprehensive world map of everything England or Great Britain has ever owned, colonized, invaded, visualized, occupied, etc.](#)" Analyze the map carefully and answer:



Retrieved and adapted from: <https://vividmaps.com/britain-empire/>

2. How can we relate the British occupation to the Imperialism of the English language today? What are other aspects, besides language, that were influenced by it?
3. Now, search online for a map that represents what countries have English as an Official Language currently.
  - Analyze the areas and countries where English is an official language and answer:
    - ◆ Did you know about this information? Give examples. Why do you think this information is not widespread?
    - ◆ Do English and natives from other countries have the same value as the English language and natives from the United Kingdom or the United States of America? Why do you think this happens?
4. Due to its impact on the world, the English language has the status of *lingua franca*. Are you familiar with the term?

## lingua franca

**noun** [C usually singular]

UK  / ˌlɪŋ.ɡwə ˈfræŋ.kə/ US  / ˌlɪŋ.ɡwə ˈfræŋ.kə/

a language used for communication between groups of people who speak different languages :

- *The international business community sees English as a lingua franca.*

Retrieved and adapted from: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/lingua-franca>

→ What are pros and cons of considering English as the *lingua franca*? Read the article “[One language to rule them all. Or not.](#)” and give examples of advantages and disadvantages of this phenomenon.

4. In this task, you are going to watch a TED TALK titled “[Bilingualism and the Cultural Imperialism of language](#)”, by Zoe Maria Pace, in partnership with Cardiff University. Read the description of the video below and answer:

**TEDx** TEDx Talks  35.1M subscribers

Zoe asks the challenging question of “Why does everybody speak English?” and to what extent is that a result of a postcolonial hangover. Zoe will explore how globalisation has transformed our cultural identities, leading to English becoming the standard form of communication and how language has become a cultural currency. Zoe Pace is a dedicated third year Media and Communications student at Cardiff University with a passion for understanding the relationship between globalisation and sociocultural theory. Her unique cultural experience has given her the opportunity to give tailored solutions to complex global phenomena. This talk was given at a TEDx event using the TED conference format but independently organized by a local community. Learn more at <https://www.ted.com/tedx>

SHOW LESS

Based on our previous discussions...

How would you answer the question “Why does everybody speak English”?  
What aspects that we discussed do you expect to be mentioned during the Talk?

### WATCHING

This section will be discussed in class (Google Meet), but will be presented in a later moment synchronously (Google Meet).

Watch the [video on Cultural Imperialism of language, by Zoe Maria Pace](#), and answer the following questions.



Bilingualism and the Cultural Imperialism of language | Zoe Maria Pace | TEDxCardiffUniversity

TEDx Talks  11 mil visualizações · há 2 anos

Zoe asks the challenging question of “Why does everybody speak English?” and to what extent is that a result of a postcolonial hangover. Zoe will explore how globalisation has transformed...

- Zoe mentions that she believes that identity is: ( /1.0)
  - Born with us, therefore, it's a matter of biology. ( )
  - Constructed by nationalist patterns. ( )
  - Developed as we grow older in the same environment. ( )
  - Constructed by our experiences. ( )
- Zoe proposes that English is a form of cultural imperialism and chooses a definition on language imperialism as “*the reassertion and reconstruction of structural inequalities between English and other languages*”. Do you agree or disagree with this statement? Why? How would you elaborate on/or correct this definition? ( /2.0)

--	--

--

3. When arguing about the prominence of English on a Global scale, Zoe proposes a dialogue between structural inequalities and cultural imperialism. Based on this and our previous discussions on the topic, explain this relationship with your own words. (1.0)


4. Based on the lecture, explain the figure of diasporas in the context of Globalization and the notions of transnational borders. (1.5)


5. According to Zoe, English is being used as a social currency and a key feature to promote economic development in Pakistan. Would you say that this phenomenon happens in other countries? If no, justify your answer and, if yes, name at least one country and explain your choice. (1.0)


6. As we saw in Chimamanda's video, English is Nigeria's official language. In Zoe's video, when mentioning Nigeria, she presents the fact that although Nigerian students have been naturally born as English speakers, they still have to take the International language Exam. Is it possible to correlate this obligation with the colonial history of the country? Justify your answer. ( /1.5)


7. Match the handcrafted solutions and advice proposed by Zoe to teachers (T), employers (E) and students (S). ( /1.0)

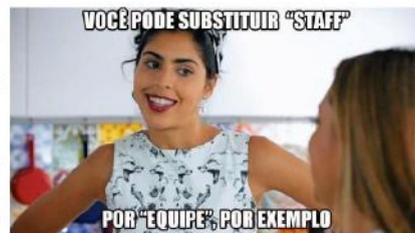
Decolonize your curriculum.	( )
'To have a broken english does not equate to have a broken mind.'	( )
Learn about the world around you	( )
Request institutional change	( )

#### AFTER WATCHING (1,0)

This section will be discussed in class (Google Meet), but will be presented in a later moment synchronously (Google Meet).

We have now discussed how a Global Language enables people from different cultures and countries to communicate and exchange experiences and information. But, there are also disadvantages and implications in having one language ruling the world.

Based on what we have discussed in our course, take a look at the picture, go to **google classroom** and **reflect on** how Brazilian culture and lifestyle are affected by English and its cultural hegemony. You should also discuss and give, at least, 1 example of how language can be used as a way to both strengthen and sabotage cultural imperialism.



#### Don't forget to:

- 👉 Comment on your **colleagues' answer**.
- 👉 Comment on any other aspects from your **colleagues' answer** that you consider to be interesting or relevant to the discussions we've had in this project.

## ANEXO 6



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:


English VIII | Head - monitors: Julianna Ferreira and Rhuan Silva. | Term: 2022.1

Developed by: XXXXXXXXXX

GRADE

1st Version \_\_\_/5.0

2nd Version \_\_\_/5.0

TOTAL \_\_\_/10

## PROJECT DECOLONIZING ENGLISH | TASK 4 - WRITTEN PRODUCTION

## CONTEXTUALIZATION

This section will be discussed in class (Google Meet).

1- Take a look at the image and discuss the following questions:

- What is the criticism presented in the comic strip?
- What is the importance of teaching English in Brazilian schools?
- What are the challenges of learning English in Brazil?



Disponível em: <http://defenestradoresdeideias.blogspot.com.br>. Acesso em: 07 jul. 2014.

## BEFORE WRITING

This section will be discussed in class (Google Meet).

2- You are going to read a text titled "Language", published under the section "Terms & Issues" on the blog "Postcolonial Studies @ Emoryand". [Access the blog](#), analyze it and answer: what themes does the blog seem to discuss?

HOME ABOUT CALLS FOR PAPERS RESOURCES YOU CAN CONTRIBUTE GLOBAL & POSTCOLONIAL STUDIES CONTACT

## Postcolonial Studies @ Emory



AUTHORS & ARTISTS

**Adcock, Fleur**

"I no longer feel inclined to make comments on my own work, which I feel should speak for itself." (qtd. ...)

f t p in

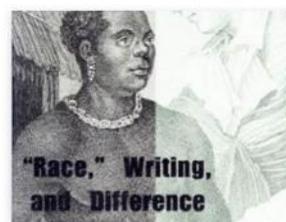


CRITICS & THEORISTS

**Adorno, Theodor**

Introduction Theodor Adorno was a philosopher, critic, and theorist who generated a vast body of works on many aspects of...

f t p in



FEATURED

**African American Studies and Postcolonialism**

"Colonial racism is no different from any other racism." - Frantz Fanon A Need To Talk Back While African American...

f t p in

3- Now, [read the full text](#) carefully and answer the questions:

a) Interact with activity 2(a) and (b) on page 14,9 of our course book:

a.	I. ( ? )
	II. ( ? )
	III. ( ? )

b.	I. ( ? )
	II. ( ? )
	III. ( ? )

b) How are the paragraphs organized? Match the halves of the sentences.

This question was adapted from Voices 4, p. 149, number 2, letter c.

I. The first paragraph constitutes an introduction...	( ) going back to the initial issue and answering it differently.
II. The following paragraphs present the development of ideas...	( ) setting the context of the question that motivated the writing of the text and the writer's initial answer to it.
III. The last paragraph gives the conclusion,...	( ) explaining concepts and giving examples that strengthen the writer's ideas.

d) Interact with Voices 4, p.149, exercise 2, letter d.

e) How can you relate the text to the image in the contextualization?

f) How does the use of quotes and examples help construct the meaning of the text? How is it related to the objective of the text?

g) What does the text mention about postcolonial studies? How can we relate it to the discussions we had in our project so far?

## WRITING

This section will be explained in class (Google Meet), it should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

1. Based on our previous discussions, you should write an essay on the topic:

How English plays a crucial role in the Brazilian Identity: is English the language of the colonizer or can it belong to those who have been colonized?

2. When writing your text, keep in mind that:

- Your text should have around 800 words;
- Your essay must have a title;
- You may include excerpts from the piece of work you chose, but only up to 100 words of citation will be considered for the minimum limit;
- You should include your references at the end of your text.

## PLANNING YOUR TEXT

This section will be explained in class (Google Meet), it should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

→ Use the table below to help you organize your text. Remember that the table is only here to help you - you can choose to write more paragraphs of development, if you want to.

INTRODUCTION: setting the context of the question	
DEVELOPMENT #1: giving arguments and ideas	
DEVELOPMENT #2: giving arguments and ideas	

<b>CONCLUSION:</b> wrapping up your text	

3. To write your full text, use the template provided by your monitor. When you are finished, don't forget to deliver the task.

Your written production will be graded based on the following criteria:

- GENRE ADEQUACY | How identifiable as an essay your production is, rather than a different kind of text.
- APPROPRIATENESS | How closely you adhere to the proposed theme for your production
- COHESION & COHERENCE | Your use of connecting elements and proper syntax to create a text that is intelligible and flows well.
- GRAMMAR & SPELLING | Your use of appropriate grammatical agreement, word forms and spelling.
- VOCABULARY | Your ability to utilize words that are both correct and appropriate in context.
- RESPONSE TO 1ST DRAFT COMMENTS | Only applicable to the 2nd version: how well you take your monitor's feedback into account.

💡 When you deliver your final version, you will have the opportunity, along with other classmates, to post your text on Medium using the hashtag #DecolonizingEnglish, shared by all English VIII classes. You will be able to read your classmates' texts and interact with them.

## AFTER WRITING

This section will be discussed in class (Google Meet)

After your teacher comments on the second version of your art review, you and your classmates will publish your texts on [Medium](#), an open platform for sharing insightful and dynamic thinking, with the purpose of spreading ideas and deepening understanding of the world.

### STEP 1 | PUBLISHING A REVIEW ON MEDIUM

👉 Visit [Medium](#) and follow the steps below to be able to share your review on the platform.

- 1. Sign in: use Twitter, Facebook, Google, or an email address to create an account.
- 2. Design your profile: edit your name, bio and profile image.
- 3. Share your text: click on *Write a story* at the top right of Medium homepage and type your text in the open space:



- 4. Edit your text: play with edition elements of your text, to improve its message delivery: When you highlight a word or phrase, Medium gives you a few editing text options.

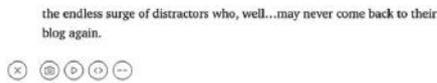


Symbols meanings: Bold | *Italicize* | Add link | Header 1 | Header 2 | Quotes | Drop cap | Private notes

- 5. Add Media, Embedded Links, Dividers:

If you start a new line, you can press the + icon. That will give you even more options:

Add image | Add video | Embed link | Divider



As writers, we want people to read our stories. We want them to listen to our thoughts and to connect with us emotionally and logically. I mean, isn't

- 👉 When posting our texts on Medium, as in most social media, one feature that can increase the cohesion of the project's posts and their visibility is the use of hashtags. Then, when posting your text, don't forget to **add the hashtag #decolonizingenglish**. You may also come up with other digital resources, as provided by Medium's platform, to increase your post's engagement rate.

### STEP 2 | SHARING YOUR REVIEW WITH YOUR CLASSMATES

- 👉 Your monitor will create a specific forum on Google Classroom where you should share the link to your review with your classmates. This way, they will be able to read and comment on your text and you will be able to do the same with their reviews.

### STEP 3 | COMMENTING ON YOUR CLASSMATES' REVIEWS

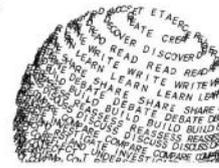
- 👉 You are expected to read your classmates' posts and **comment on at least one of them**. The following questions are suggestions to help you express your impressions of your peers' posts. You can comment on other aspects of your preference as well.
  - How can the writing of such texts help us resist imperialist ideas?
  - What ideas from the peer's text struck you the most? Why?

### Read your classmates' essays on Medium and do the following:

- 👉 Interact with question 1 and 2 of the Discussion Box on page 151.

Every idea  
needs a  
Medium.

Medium





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's name:

Monitor:

English VIII | Head-monitors: Julianna Ferreira and Rhuan Silva. | Term: 2022.1

Developed by:



GRADE

1st Version \_\_\_/5.0

2nd Version \_\_\_/5.0

TOTAL \_\_\_/10

**PROJECT DECOLONIZING ENGLISH | TASK 4 - Template**

*1st Version*

*TITLE*

*2nd Version*

*Title*

CORRECTION TABLE			
1 <sup>st</sup> Version (5,0)			
Evaluation Criteria	Comments	Marks	
Genre Adequacy			/0,7
Theme Adequacy/ Appropriateness			/0,8
Cohesion & Coherence			/1,5
Grammar & Spelling			/1,0
Vocabulary Appropriateness			/1,0

2 <sup>nd</sup> Version (5,0)			
Evaluation Criteria	Comments	Marks	
Genre Adequacy			/0,6
Theme Adequacy/ Appropriateness			/0,7
Cohesion & Coherence			/1,5
Grammar & Spelling			/1,0
Vocabulary Appropriateness			/0,6
Response to 1st Draft comments			/0,6

Final considerations	Grade	
	First version	/5,0
	Second version	/5,0
	<b>Total</b>	<b>/10,0</b>