

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

AMANDA ALVES MOTA

**PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E FORMAÇÃO DOCENTE  
CRÍTICA: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

UBERLÂNDIA

2022

AMANDA ALVES MOTA

**Produção de Materiais Didáticos de Inglês como Língua  
Estrangeira e Formação Docente Crítica: um estudo  
autoetnográfico**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M917  
2022

Mota, Amanda Alves, 2000-  
Produção de Materiais Didáticos de Inglês como Língua  
Estrangeira e Formação Docente Crítica [recurso  
eletrônico] : um estudo autoetnográfico / Amanda Alves  
Mota. - 2022.

Orientador: Cristiane Carvalho de Paula Brito.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Letras.  
Modo de acesso: Internet.  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula,  
1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti por sugerir o ELLA como contexto de desenvolvimento de materiais didáticos para este trabalho e pelo apoio constante durante meu processo de escrita. Suas sugestões foram valiosas!

À Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito por sua orientação.

À equipe de elaboração de materiais didáticos do ELLA pelo acolhimento e aprendizados.

Por fim, agradeço aos membros da banca por terem aceitado o convite prontamente e com tanto entusiasmo e por sua leitura atenta e criteriosa.

## RESUMO

Esta monografia de cunho autoetnográfico discute a produção de materiais didáticos de inglês como língua estrangeira como parte da formação para a docência em Letras e a partir da experiência de elaboração de conteúdos no contexto do ELLA, *English Language Learning Laboratory*, um ambiente virtual com um sistema de inteligência artificial que propõe a aprendizagem de língua inglesa através de temas de relevância social. As reflexões sobre elaboração de materiais didáticos e formação docente apresentadas neste estudo têm como base o pensamento decolonial – um dos pilares teóricos do ELLA a partir dos quais são problematizadas as relações interpessoais, subjetivas, políticas e epistêmicas que resultaram do colonialismo nas Américas – e a educação linguística – que se relaciona à criticidade e à valorização de práticas de linguagem multiformes na sala de aula de línguas. Conclui-se que, na formação docente, o processo de desenvolvimento de materiais didáticos, para além de envolver a criatividade e a necessidade de uma fundamentação teórica sólida que sustente as escolhas temáticas e linguísticas, também pode ser uma chance de constituição de maior criticidade e conscientização do professor de língua inglesa no que se refere ao seu papel como educador para a cidadania e a responsabilidade social e que a língua, para além de sua dimensão estrutural, deve ser abordada em sua capacidade de construir, recortar e organizar a realidade.

**Palavras-chave:** produção de material didático de inglês; formação de professores; ensino de língua inglesa; pensamento decolonial; educação linguística.

## ABSTRACT

This autoethnographic study aims to discuss the development of English language teaching materials as a part of teacher training courses through a set of materials produced in the context of ELLA, English Language Learning Laboratory, a virtual environment with an artificial intelligence system that promotes language learning through topics of social relevance. Hence, the comments presented in this paper regarding English language materials design and teacher training are based on decolonial thinking – one of ELLA's theoretical frameworks from which the interpersonal, subjective, political and epistemic relationships that resulted from colonialism in the Americas are questioned – and language education – a concept that values critical thinking and the plurality of language use in the classroom. It is concluded that, in the context of teacher training, developing English teaching materials demands creativity and a solid theoretical foundation that supports thematic and linguistic choices. It is also a chance for language teachers to develop critical thinking and awareness regarding their roles as educators that foster citizenship and social responsibility, and to understand that language must be addressed in its ability to build, frame and organize reality in addition to its structural dimension.

**Key-words:** English language materials development; teacher training; English language teaching; decolonial thinking; language education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Página inicial do ELLA. ....	10
Figura 2 - Cena da animação da Unidade 1: <i>I See You</i> . ....	17
Figura 3 - Cena da animação da Unidade 7: <i>Art for Thought</i> .....	19
Figura 4 - Cena da animação da Unidade 8: <i>Migrations</i> .....	20

### TABELA

Tabela 1 - Resumo das atividades elaboradas. ....	22
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....</b>	<b>9</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
<b>3. A AUTOETNOGRAFIA COMO MÉTODO .....</b>	<b>15</b>
<b>4. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ELLA .....</b>	<b>16</b>
<b>5. REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ELLA E SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA .....</b>	<b>24</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>31</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE), especificamente da língua inglesa (LI), é perpassado pela avaliação, seleção e elaboração de materiais didáticos. De acordo com Paiva (2009), a despeito das numerosas opções de materiais didáticos disponíveis no mercado e dos recursos gratuitos acessíveis através da internet, é pressuposto que professores de LI sejam capazes de adaptar e complementar o livro didático que utilizam, como também produzir materiais didáticos a fim de atender ao seu contexto específico.

Tomlinson (2016) argumenta que professores que se engajam no processo de produção de material didático podem experienciar um aumento de criticidade, consciência, criatividade e autoestima, além de ampliar suas perspectivas profissionais. Posto isso, o autor defende que cursos de formação inicial ou continuada de professores devem focar o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de LI (TOMLINSON, 2016). Portanto, é natural que a avaliação, a seleção, e, principalmente, o desenvolvimento de materiais didáticos sejam temas de interesse para a formação e prática docente.

Cabe lembrar que o desenvolvimento de materiais se relaciona com as possibilidades tecnológico-didáticas de cada momento e também com as habilidades requeridas por elas ou por elas constituídas. No final do século XX e início do século XXI, por exemplo, a união entre materiais para o ensino de LI e tecnologias digitais ganha destaque. Marzari & Leffa (2013) comentam que as tecnologias digitais têm se feito presentes nas diversas esferas da vida social e que, portanto, o professor de línguas deve aprender a incorporá-las em sua prática. Para esses autores (2013, p. 3), “apropriar-se da tecnologia digital [...] significa reconhecer ou identificar as inúmeras possibilidades existentes e saber fazer uso efetivo desses recursos, a fim de atender a um objetivo mais amplo (social, cultural, político, pedagógico, entre outros)”. No caso dos contextos de ensino de língua, tal apropriação deve propiciar também e, sobretudo, “o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente diferenciado” (MARZARI & LEFFA, 2013, p. 3).

Entendo, então, que o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas é uma realidade que não deve ser evitada, porém sua incorporação não deve ser feita apenas para exemplificar itens imaginados como constantes de um discurso de inovação tecnológica que, contudo, pode não ter efetivamente materializadas inovações metodológicas e/ou educacionais, tal como discutido por Melo (2019) ou ainda como forma de ceder a pressões mercadológicas. É necessário reconhecer que o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais implica



aprender outras formas de se comunicar na e pela LE, o que pode ter desdobramentos sociais, políticos ou pedagógicos maiores, isto é, que é também um processo de educação linguística.

Segundo Menezes de Souza (2019), educação linguística pode ser entendida como uma educação crítica, que busca criar um cidadão questionador e caracterizar a língua como algo plural e que abarca numerosas práticas linguísticas que refletem contextos sociais diversos. Neste estudo, esse conceito é fundamental para refletir sobre a formação docente para a promoção de uma educação linguística crítica, com enfoque no papel que o processo de elaboração de materiais didáticos para a LI pode desempenhar para tal fim.

O estudo ora apresentado se dá, portanto, no cruzamento das reflexões sobre educação linguística no contexto apontado e junto com teorias que auxiliam o entendimento dos aspectos relacionados à linguagem e os sujeitos historicamente constituídos e organizados em sociedades, com as reflexões da própria pesquisadora acerca de sua formação para a docência, ao modo autoetnográfico (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015). Esta maneira de fazer pesquisa, conforme será retomado posteriormente, rejeita a suposta objetividade da pesquisa acadêmica e considera que as experiências e contexto do professor-pesquisador influenciam o desenvolvimento de seus estudos; o que não necessariamente é negativo, visto que a autoetnografia preza as impressões e informações que somente aqueles envolvidos no contexto de pesquisa podem compartilhar.

Outras teorias que também são fundamentais a este estudo são a linguística aplicada crítica (LAC) e o pensamento decolonial. Pela e na LAC, entendo que materiais didáticos de LI devem abordar aspectos da vida em sociedade de forma a questioná-los constantemente e, possivelmente, encará-los sob uma nova ótica. Para Pennycook (2003, p. 27), “a LAC não está meramente preocupada em relacionar contextos linguísticos da linguagem com contextos sociais, mas, ao contrário, parte do pressuposto de que as relações sociais são problemáticas.”

Já o pensamento decolonial se justifica pela necessidade de problematizar ideias construídas e reforçadas na e pela LI que remetem a um passado colonial, visto que a LI esteve/está intimamente ligada à construção e propagação de discursos e modos de pensar do colonialismo, como a divisão étnico-racial da população mundial, por exemplo (PENNYCOOK, 1998).

Dito isso, a presente pesquisa autoetnográfica tem como objetivos: apresentar uma experiência de elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de LI, enquanto professora em formação, no contexto do ELLA (*English Language Learning Laboratory*), um laboratório virtual de aprendizagem de LI com um sistema de inteligência artificial IA; descrever os conteúdos didáticos criados; e erigir reflexões sobre esse processo criativo para a

formação docente crítica, com base no pensamento decolonial e no conceito de educação linguística.

## 1. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

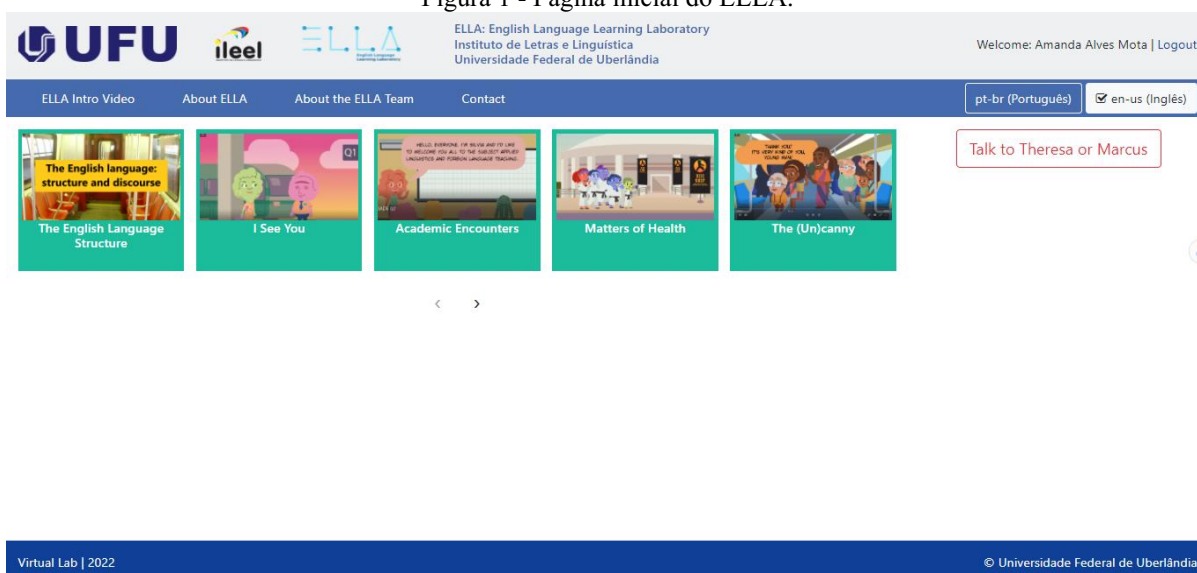
O ELLA (*English Language Learning Laboratory*) é um *freeware* idealizado por professores-pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia - especificamente do Curso de Graduação em Letras Inglês - Licenciatura, na modalidade a distância, com apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) (HASHIGUTI et. al., 2019) que propõe a aprendizagem de LI de forma remota através de um ambiente virtual mediado por um sistema de IA programado para analisar as produções orais em LI dos aprendizes e fornecer *feedback* com base na sua inteligibilidade. O laboratório foi criado para atender às demandas dos discentes do Curso de Graduação em Letras Inglês - Licenciatura, na modalidade a distância, relacionadas ao desenvolvimento da oralidade em LI. Conforme analisado por Brito & Hashiguti (2015), os discentes da primeira turma do curso, iniciada em 2011 e concluída em 2015, indicaram em uma pesquisa interna de avaliação dificuldades para praticar a oralidade em LI fora de um contexto de sala de aula presencial ou de interações face-a-face.

Um dos pilares teóricos do laboratório é a articulação entre ensino de LI e a decolonialidade, prática que se origina nas Américas como uma recusa dos padrões de poder herdados do colonialismo e que procura visibilizar formas alternativas de existência e produção de conhecimento (WALSH, 2018). Ao relacionar essas duas esferas, o intuito é promover um contexto de aprendizagem de LI como LE que se distancie dos temas comumente abordados por materiais de LI de tipo e objetivos comerciais e globais e permitir que os estudantes se posicionem acerca de questões sociais (locais, principalmente) e práticas de linguagem múltiplas na e pela LI. Em outras palavras, o ELLA busca promover práticas e narrativas de aprendizagem de LI que não sejam hegemônicas e subalternas (HASHIGUTI et. al., 2019).

Os materiais didáticos do ELLA foram elaborados por pesquisadores ligados à área da linguística aplicada e ensino de idiomas, tendo consciência do contexto de ensino-aprendizagem: professores em formação de uma universidade pública brasileira. Nesse aspecto, os materiais desenvolvidos para o ELLA se diferenciam, como entendo neste estudo, dos materiais tradicionais de LI, em especial dos livros didáticos, que “produzidos internacionalmente em países onde o inglês é a língua materna, e visando o mercado global,

não conseguem incorporar a realidade sociocultural do aprendiz, pois não possuem um público-alvo específico” (TILIO, 2008, p. 130). Até a redação deste texto, o laboratório possui oito unidades temáticas e uma unidade voltada para a estrutura da língua. São elas: Unidade 1: *I See You*; Unidade 2: *Academic Encounters*; Unidade 3: *Matters of Health*; Unidade 4: *The (Un)canny*; Unidade 5: *A Day in the Life of Women (2018 version)*; Unidade 6: *Interview with an Actor*; Unidade 7: *Art for Thought*; Unidade 8: *Migrations*; *The English Language Structure* (dividida em três subseções: *English phonology*, *Morphosyntax and discourse*, *Meaning making and vocabulary*).

Figura 1 - Página inicial do ELLA.



Fonte: Arquivos do ELLA.

Cada unidade temática é introduzida por uma animação e seguida de atividades para que os aprendizes discutam o tema e o conflito apresentados e possam praticar a oralidade em LI, além de revisar conteúdo léxico-gramatical. O conflito mencionado se refere à proposta da equipe de elaboração das animações que tivessem algum tema ou circunstância de discordância entre personagens ou que pudesse expressar a multiplicidade e o desencontro de sentidos, de forma a dar chance para a reflexão sobre as diferentes formas de dizer e os diferentes sentidos em jogo e/ou em disputa. Assim, ao longo das unidades, os estudantes terão a chance de refletir e expressar suas opiniões acerca de temas como imigração, racismo, movimentos sociais, práticas acadêmicas etc.

Um outro recurso disponibilizado pelo laboratório é a interface bilíngue, no qual os usuários podem navegar pelo laboratório com o auxílio da língua portuguesa ou inglesa. Esta possibilidade de troca de idiomas visa facilitar a compreensão das atividades por parte dos

aprendizes, visto que as únicas partes afetadas são os enunciados das atividades propostas e conteúdos expositivos. Há ainda a possibilidade de praticar a oralidade em LI através de um *chatbot*, recurso através do qual os futuros estudantes poderão conversar acerca de uma variedade de temas com a IA ELLA. Esta IA será programada para responder com base em *input* multimodal por parte do usuário (produções orais, textos, imagens etc.), assim como para analisar suas expressões faciais. Para tanto, conforme explica Fagundes (2022, p. 39):

O ELLA é constituído por um banco de dados de pronúncias de fonemas, morfemas, palavras, sentenças e textos em LI, além de um banco de dados de movimentos faciais. Esses bancos de dados servem de critérios para a análise e compreensão da máquina durante as interações com a(o) estudante em suas produções, em especial, na oralidade.

Portanto, a proposta do ELLA é que a IA forneça *feedback* com base na inteligibilidade das produções dos usuários, não em noções de correção linguística (HASHIGUTI; BRITO; ÂNGELO, 2021). Esta escolha se baseia na ideia de que avaliar a produção dos estudantes apenas como correta ou incorreta, como geralmente ocorre em materiais didáticos comerciais, seria legitimar a ideia de que existe um modelo de LI a ser seguido, geralmente o de um suposto falante nativo, e ignorar a validade de práticas de translinguagem comuns durante o processo de aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, é esperado que o retorno dado pela IA encoraje os aprendizes a continuarem produzindo em LE, mas que também os levem a avaliar suas formulações linguísticas e buscar alternativas quando necessário. (HASHIGUTI; BRITO; ÂNGELO, 2021).

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este estudo de caráter qualitativo faz parte da área da linguística aplicada, em especial sua abordagem crítica (PENNYCOOK, 2003). Para Moita Lopes (2006), a LA na atualidade deve aliar discussões sobre língua e linguagem com os pensamentos e teorias provenientes de outros campos das ciências sociais e das humanidades. A criticidade deve ser encarada como prática problematizante, o questionar constante voltado para as esferas social, política, histórica e econômica. A LAC, então, se interessa pelos conflitos do mundo contemporâneo e os usos de linguagem característicos.

Pennycook (1998, p. 19) aponta que o ensino de inglês - e, subsequentemente, a indústria que se cria a partir disso - foi parte da empreitada colonial. Assim,

[...] o ensino de língua inglesa é um produto do colonialismo não só por este ter dado as condições iniciais para que a língua inglesa se espalhasse pelo globo, mas porque o colonialismo produziu muitas das formas de pensar e agir que ainda são parte das culturas ocidentais. A cultura europeia/ocidental não apenas produziu o colonialismo, como também é fruto dele; o ensino de língua inglesa não só se apoiou no colonialismo para chegar aos cantos distantes do Império, mas foi também produzido por tal viagem.<sup>1</sup>

Desta forma, é nítido como, durante o ensino de LI e desenvolvimento de seus materiais didáticos, é necessário pensar em práticas de decolonialidade, que, conforme definido por Walsh (2018), representa a busca por modos plurais de ser, pensar, saber e viver, colocando-os em evidência e mostrando que existem outras práticas que não as herdadas da colonialidade. Isto é, a teoria decolonial identifica comportamentos tidos como padrão e os rejeita completa ou parcialmente em favor de outros modos de viver, muitas vezes num movimento de afirmação ou resgate da cultura local.

Decolonialidade faz oposição à colonialidade, um dos elementos do padrão mundial do poder capitalista que surge depois do período da expansão europeia nas Américas. A base da colonialidade é a imposição de uma divisão étnica-racial da população mundial, numa relação de superioridade e inferioridade, visando justificar os padrões de poder que regem cada um dos planos da vida em sociedade (QUIJANO; 2009). Tais padrões podem ser entendidos como as relações éticas, comerciais, políticas, religiosas e acadêmicas que se desenrolam numa determinada sociedade onde a colonialidade do poder se faz presente.

É necessário notar que colonialidade, um fenômeno de consequências duradouras, se diferencia do colonialismo - que se refere às relações de dominação e exploração entre um território chamado de metrópole e outro(s) que ocupa(m) o lugar de colônia - embora ambos mantenham relações próximas. Segundo Quijano (2000), durante o período colonial, as novas identidades raciais criadas para os povos colonizados negaram suas contribuições e produções culturais, visto que, como raças inferiores, somente seriam capazes de produzir culturas inferiores. Desse modo, os povos colonizados foram forçados a aprender a cultura dominante nas mais diferentes esferas do saber, de forma a reproduzir e manter a dominação e deslegitimar o conhecimento local. Portanto, para o autor:

---

<sup>1</sup> Tradução minha para: “[...] ELT is a product of colonialism not just because it is colonialism that produced the initial conditions for the global spread of English but because it was colonialism that produced many of the ways of thinking and behaving that are still part of Western cultures. European/Western culture not only produced colonialism but was also produced by it; ELT not only rode on the back of colonialism to the distant corners of the Empire but was also in turn produced by that voyage.” (PENNYCOOK, 1998, p. 19)

A libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade implica a liberdade de todos os povos escolherem, individual ou coletivamente, entre várias orientações culturais e, sobretudo, a liberdade de produzir, criticar, mudar, e intercambiar elementos culturais e sociais. Essa libertação faz parte do processo de libertação social de todo poder organizado com base na desigualdade, discriminação, exploração e dominação.<sup>2</sup> (QUIJANO; 2007, p. 178)

Segundo Maldonado-Torres (2011), a decolonialidade ganha destaque no pensamento acadêmico ocidental principalmente a partir, por exemplo, dos processos de independência de territórios coloniais da África e da Ásia no século XX e do reconhecimento institucional das línguas indígenas na Nova Zelândia, que levantam como questões os problemas de identidade enfrentados pelos povos colonizados. Esclarece também que decolonialidade não se refere a uma única perspectiva teórica, mas a um conjunto de diferentes posições advindas de diferentes áreas do saber que apontam que a colonialidade resultante dos processos coloniais e que se torna a lógica do mundo capitalista ocidental ainda é um problema com consequências reais que deve ser resolvido (MALDONADO-TORRES, 2011).

Ao discutir a importância de uma perspectiva decolonial no ensino de LI no Brasil, Pardo (2019), por sua vez, identifica em sua prática docente exemplos de falas a ele endereçadas e que são possíveis num quadro de pensamento colonial: a corrente pergunta sobre se ele como professor seguiria o padrão de fala estadunidense ou britânico ou a indagação sobre se ele apreciaria tudo que esteja relacionado aos EUA simplesmente pelo fato de ele ser professor de inglês. O professor-pesquisador ainda identifica essas ideias sendo reproduzidas em muitos dos materiais didáticos usados no Brasil, que colocam o falante nativo de LI (em geral estadunidense ou britânico) como o único modelo a ser seguido (PARDO, 2019). De um ponto de vista decolonial no ensino de línguas, é possível entender que a própria figura de um suposto falante nativo é já uma invenção discursivamente construída num regime colonial de poder-saber.

A afirmação de Pardo vai ao encontro da observação de Tilio (2008, p. 131) de que os materiais didáticos mais bem-vistos, especificamente livros didáticos, são aqueles escritos por “autores falantes nativos do idioma, que, supostamente, possuem maior autoridade e legitimidade no ensino do idioma que é seu idioma nativo do que um falante não-nativo.”.

Vilaça (2009, p. 9) adjetiva essa concepção como “perigosa e, de certa forma, preconceituosa”, com o potencial de transmitir a ideia de que materiais elaborados por

---

<sup>2</sup> Tradução minha para: “The liberation of intercultural relations from the prison of coloniality also implies the freedom of all peoples to choose, individually or collectively, such relations: a freedom to choose between various cultural orientations, and, above all, the freedom to produce, criticize, change, and exchange culture and society. This liberation is, part of the process of social liberation from all power organized as inequality, discrimination, exploitation, and as domination.” (QUIJANO; 2007, p. 178)

professores não-nativos não teriam a mesma qualidade ou reforçariam uma relação de poder na mente do aluno, visto que a LI, nesses casos, é vista como uma língua de primeiro mundo sendo ensinada para o aluno do terceiro mundo. Similarmente, ao reforçar a importância de materiais produzidos por professores locais de LI, Tomlinson (2012, p. 273-274) afirma que livros publicados e vendidos em escala global tendem a mostrar “um mundo irreal onde medo, perigo, doença, sátira, conflito, críticas, desavenças e até apreensões não existem.”<sup>3</sup> Portanto, é seguro afirmar que a maioria dos materiais didáticos de LI retratam um mundo que não só não possui semelhança com o real, mas que tende a ignorar a relação entre conflitos e práticas de linguagem na LI e a priorizar a reprodução de padrões de existência herdados da colonialidade.

Relacionar o pensamento decolonial ao ensino de LI é possível haja vista o objetivo de fomentar uma educação linguística que constitua indivíduos questionadores, tanto professores quanto estudantes, que rejeitem e repensem práticas escolares e educativas que imponham um padrão único de cultura, cidadania e língua (MENEZES DE SOUZA, 2019). Essa padronização da língua, ao pensarmos nas tradições ocidentais-coloniais de ensino de LI, “espalhou a desigualdade social, espalhou o racismo, a colonização, enfim uma série de males sociais baseados no conceito do um ou nada. Ou você poderia ser correto, estar correto, ou estar errado” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 254).

Ao acrescentar as tecnologias digitais à equação, é importante considerar que estas não podem repetir as práticas citadas acima, hospedando ou sendo usadas como materiais didáticos que reforçam uma única visão de mundo. Azzari (2015) argumenta, então, que as tecnologias digitais devem ser incorporadas ao fazer docente de forma a causar rupturas, como contestação e participação social e o rompimento da linearidade proposta por materiais didáticos homogeneizantes.

Não obstante, diferentes autores alertam que as tecnologias digitais não devem ou podem ser encaradas como uma solução para todos os problemas relacionados ao ensino de LE (AZZARI, 2015; SANTOS; COSTA, 2019), mas como uma alternativa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, Santos & Costa, (2019, p. 560) chamam atenção para o fato de que com “[...] a utilização de determinados aplicativos e interfaces digitais é possível uma ampliação da aula para outros momentos além da escola, fazendo assim um uso construtivo da ubiquidade favorecida pela rede.”. Em suma, as tecnologias digitais usadas no processo de ensino-aprendizagem de LI devem proporcionar a expansão

---

<sup>3</sup> Tradução minha para: “an unreal [...] world where fear, danger, sickness, satire, conflict, criticism, disagreement, and even apprehension do not exist.” (TOMLINSON, 2012, p. 273-274)

das práticas realizadas na sala de aula tradicional, promovendo a aprendizagem da LE em outros espaços que não o acadêmico, embora não necessariamente desvinculados deste.

Ao observar os conteúdos e a proposta do ELLA, é plausível listar ao menos quatro possibilidades de uma prática que complementa a sala de aula de LI, mas não se restringe a ela: 1) materiais didáticos coerentes com o contexto de ensino-aprendizagem de LI e elaborados a partir de correntes críticas de ensino; 2) aprendizagem de LI a distância, autônoma e gratuita; 3) ambiente virtual voltado para o desenvolvimento da oralidade em LI com mediação de um sistema de IA; 4) abandono do binarismo certo/errado ao analisar as produções orais em LI dos estudantes.

Consequentemente, por estar de acordo com o colocado acima e levando em conta a articulação de ideias desenvolvida até este ponto, considero importante esclarecer que não é minha intenção afirmar que as teorias que orientam este trabalho sejam verdades universais, mas sim mostrar um recorte possível para pensar o ensino de LI, desenvolver materiais didáticos e examinar a formação docente.

### **3. A AUTOETNOGRAFIA COMO MÉTODO**

A autoetnografia é definida por Adams; Ellis & Jones (2015) como a pesquisa que evidencia como a(s) identidade(s) de um pesquisador influencia(m) o processo de pesquisa, passando pela escolha do objeto de estudo e da metodologia usada, até a forma como os resultados são interpretados e registrados.

A pesquisa autoetnográfica também se vale daquilo que é chamado de reflexividade que “consiste em encarar nossas experiências, identidades e relacionamentos a fim de considerar como estes influenciam nosso trabalho atual.”<sup>4</sup> (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 29). Assim, a pesquisa autoetnográfica é um tipo de pesquisa qualitativa que busca mostrar que “o estudo científico não é realizado de forma plenamente neutra, impessoal e objetiva” (MAGALHÃES, 2018, p. 19).

Ao optar pela autoetnografia, pesquisadores têm a chance de discorrer sobre como determinadas experiências são importantes, desafiadoras ou transformativas em determinados contextos, evidenciando perspectivas exclusivas àqueles que estavam inseridos no contexto de pesquisa (MAGALHÃES, 2018; ADAMS; ELLIS; JONES, 2015). Para tal finalidade,

---

<sup>4</sup> Tradução minha para: “[...] consists of turning back on our experiences, identities, and relationships in order to consider how they influence our present work.” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 29)



autoetnógrafos utilizam sua experiência pessoal como ponto de partida ou justificativa para a pesquisa, mas também fazem uso de ferramentas metodológicas diversas e da literatura acadêmica já produzida para explicar e analisar tais experiências (SANTOS, 2017).

Logo, além de compartilhar os materiais que propus para serem incorporados às unidades do ELLA e discutir a relação entre o processo de elaboração de material didático num contexto mediado por tecnologias digitais, formação de professores e educação linguística, também refletirei, nas linhas que seguem, sobre as implicações desta experiência ao relacionar impressões pessoais e a literatura acadêmica acerca dos tópicos abordados.

#### **4. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ELLA**

A fim de cumprir o objetivo de desenvolvimento de material didático, elegi três das oito unidades temáticas existentes no laboratório: Unidade 1: *I See You*; Unidade 7: *Art for Thought*; Unidade 8: *Migrations*. A escolha se deu após um período de análise e descrição de todos os conteúdos do ELLA e posterior listagem de possíveis atividades (temáticas e linguístico-discursivas) a serem desenvolvidas dentro de cada uma dessas unidades. Isto é, ao analisar as animações introdutórias e as atividades já existentes, procurei identificar brechas que permitissem a inserção de conteúdos que ainda não haviam sido explorados pela primeira leva de atividades ou que expandissem aquilo que já existia dentro do laboratório. A ideia é sempre remeter os alunos à animação inicial e explorá-la ao máximo, mostrando que mesmo o menor dos aspectos pode ter diversos desdobramentos temáticos que incentivem a prática da LI e mobilizem vocabulário relacionado às diversas esferas da vida cotidiana e acadêmica. Conseqüentemente, os materiais que elaborei estão em consonância com os recursos didáticos disponíveis no ELLA (hospedagem de imagens, textos e áudios, por exemplo) através do acesso administrativo ao laboratório e com as questões linguístico-discursivas da LI e implicações sociais abordadas por cada unidade didática.

Na Unidade 1: *I See You*, a animação introdutória apresenta uma professora-pesquisadora, a Professora Lima, que viaja de trem com o intuito de participar de um evento acadêmico. Ao longo da história, ela interage com os funcionários da estação, um passageiro, o mediador de sua apresentação e o público ouvinte. Uma das pessoas com quem a Professora Lima interage é o Theo, um rapaz que senta perto dela durante a viagem de trem e que inicia uma conversa ao notar que ambos carregam o mesmo livro.

Figura 2 - Cena da animação da Unidade 1: *I See You*.



Fonte: Arquivos do ELLA.

A partir disso, foi possível selecionar um aspecto que não havia sido abordado pelas atividades da unidade: o fato de que Theo, de idade inespecífica, mas claramente mais jovem que a Professora Lima, é, dentre ambos, a pessoa que demonstra interesse em iniciar uma interação amigável entre os dois, contrariando uma expectativa social de que os mais novos podem não se interessar pela vida dos mais velhos. Isto é, ao focar nesse aspecto específico, é possível direcionar os alunos à aprendizagem e discussão de questões que envolvam formas de se abordar alguém em LI, como também de enunciar idade.

Dentro desse recorte específico, criei seis atividades, sendo duas delas mais voltadas para exposição e explicação de conteúdo linguístico e as quatro restantes com foco na discussão da temática idade. Para a primeira atividade, optei por uma explicação sobre como abordar alguém em LI. Para tanto, escolhi caracterizar a interação do Theo e da Professora Lima como *small talk*, apresentando o conceito, alguns de seus contextos de acontecimento e colocações comumente utilizadas para iniciar este tipo de conversa, o que englobou saudações, introduções pessoais e pedidos de ajuda e desculpas.

O enunciado da segunda atividade proposta aponta para a diferença de idade entre os personagens da animação introdutória e utiliza isso como ponto de partida para que o usuário do laboratório formule sua opinião acerca da amizade e/ou interação entre pessoas de diferentes grupos etários, tendo como base as perguntas: 1) É possível que pessoas de diferentes gerações sejam amigas e desfrutem da companhia umas das outras?; 2) Existe alguma desvantagem em ser amiga(o) de pessoas mais velhas ou mais novas do que nós?; 3) Por outro lado, há alguma vantagem em ser amiga(o) de pessoas mais velhas ou mais novas que nós? A intenção aqui é iniciar uma discussão sobre idade que culminará no problema do *ageism*, que se refere às atitudes e expectativas sociais relacionadas a cada faixa etária.

A atividade seguinte propõe um lembrete sobre a estrutura da LI. Enquanto em português utilizamos o verbo “ter” para falar de idade, em inglês é preciso utilizar o verbo *to be* ou *to turn*. Em relação ao verbo *to turn*, a fim de deixar seu sentido mais claro para os estudantes, imagens que mostravam um calendário e uma festa de aniversário, exemplificando seu sentido de transformação e mudança de idade, foram incorporadas. Ao final das explicações e dos exemplos que as acompanham, o exercício propõe que o usuário repita um certo número de frases que utilizam os verbos *to be* e *to turn* para falar de idade.

Na quarta atividade proposta para a unidade, trouxe uma imagem de uma mãe e uma filha sentadas à mesa para o que parece ser o café da manhã. A mãe está virada para a filha, numa tentativa de conversar com esta, enquanto a garota está quase de costas para a mãe e encara o celular. A atividade propõe então que os usuários do laboratório leiam a imagem e opinem sobre a situação representada, pensando sobre a interação entre diferentes grupos etários e comportamentos comuns a cada um deles e o quão verdadeiros eles são. Esta atividade apresenta uma situação contrária à apontada nos enunciados dos exercícios anteriores: o personagem Theo mostra interesse em conversar com uma pessoa mais velha, mas a garota da imagem não.

Para a penúltima atividade desta sequência, propus uma atividade de leitura acerca da presença de pessoas mais velhas na força de trabalho. Na proposta, os usuários do laboratório devem refletir acerca de três perguntas, como preparação para o trecho selecionado para leitura, embora não haja necessidade de submeter respostas: 1) Pessoas mais velhas deveriam fazer parte da força de trabalho?; 2) A aposentadoria é uma opção para todas as pessoas?; 3) Existem razões econômicas e culturais que levam os idosos a continuar trabalhando?. Em seguida, devem ler um trecho de um artigo acerca das mergulhadoras sul-coreanas conhecidas como *Jeju Haenyeo*, cuja cultura foi reconhecida como patrimônio imaterial pela UNESCO em 2016. O trecho selecionado coloca ênfase na idade média das *Jeju Haenyeo*, que contam com mergulhadoras ativas na faixa de 60 a 80 anos. Após a leitura do trecho, os alunos ainda precisam observar duas imagens das *Jeju Haenyeo*, a fim de ajudá-los a visualizar o que leram sobre sua profissão e idades.

Ainda que o assunto não seja abordado explicitamente, a escolha por trazer as *Jeju Haenyeo* se baseou no fato de que suas mergulhadoras mais velhas exemplificam que caracterizar todos os adultos dessa faixa etária como frágeis e inativos não é uma verdade universal, apresentando corpos mais velhos sob uma nova perspectiva. Mais, essa pequena escolha coloca em evidência, por intermédio da LI, um elemento cultural de um país não hegemônico ou anglófono – visto que, para Siqueira (2012), embora diversos lugares ao redor

do globo consumam e se apropriem da LI, eles não são verdadeiramente representados nos materiais didáticos de LI – e faz parte sobre uma sequência de atividades que visa incentivar os aprendizes a pensarem criticamente sobre idade e ideias associadas a diferentes grupos etários, não estando, portanto, descontextualizada ou sendo apresentada apenas como uma “curiosidade”.

Por fim, a última atividade desenvolvida para a Unidade 1: *I See You* está relacionada ao tema *ageism*. A atividade consiste na leitura de um *Q&A* publicado pelo site oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS) e na posterior resposta às perguntas propostas. As perguntas envolvem tanto localização e compreensão de informações dentro do texto, quanto a discussão do conteúdo em si, abordando a possível experiência dos alunos com práticas de *ageism* e sua opinião sobre a questão.

A segunda unidade abordada foi a Unidade 7: *Art for Thought*. O detalhe da animação aproveitado para a elaboração de materiais foi a ida dos personagens a uma exibição de arte, possivelmente em um museu, resultando em uma conversa acerca da relação entre arte, aprendizagem de línguas e produção de sentidos. Selecionei, então, como recorte para as atividades elaboradas a relação entre museus e movimentos de repatriação, que se origina a partir das reivindicações pós-coloniais do século XX (COSTA, 2020). Segundo Ferreira (2008, p. 38 e 39), no período colonial “via-se como rotineiro que um arqueólogo de uma potência colonial assomasse a outros continentes, escavasse o solo, recuperasse materiais e, por fim, no-los transportasse para figurar nas coleções de museus metropolitanos.”

Figura 3 - Cena da animação da Unidade 7: *Art for Thought*.



Fonte: Arquivos do ELLA.

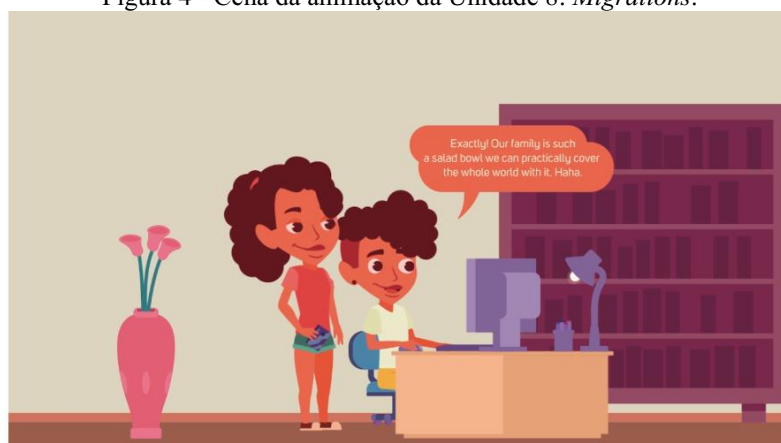
Posto isso, o enunciado da primeira atividade discorre sobre alguns museus internacionais e brasileiros de destaque para em seguida requisitar aos aprendizes que relatem qual(is) museu(s) já visitaram e suas experiências. Pensando na possibilidade de algumas

peças nunca terem tido contato com museus, seja por motivos financeiros ou de acesso geográfico, por exemplo, há uma questão alternativa pedindo que estes aprendizes comentem qual(is) museu(s) gostariam de visitar um dia e o motivo.

Para comentar a relação entre museus e repatriação, optei por não utilizar um texto ou vídeo produzido por terceiros, mas apenas informar aos estudantes através do enunciado da atividade sobre os debates envolvendo museus e a repatriação de itens. Esta escolha se deu pela dificuldade de encontrar materiais de uso livre para servirem de base para os exercícios planejados. Portanto, para completar a atividade, os estudantes precisam pesquisar por conta própria o assunto em artigos, notícias, ensaios etc. e reportar o que encontrarem. Precedendo essa atividade, há uma explicação sobre verbos de elocução (*reporting verbs*) em LI e seus efeitos de construção de sentidos na fala e na escrita. Além do intuito de introduzir a atividade sobre repatriação, a escolha do conteúdo linguístico foi também afetada pelo fato de que o público-alvo primário do laboratório são estudantes de graduação, que, portanto, estão/estarão sempre em contato com práticas de referenciação em LI envolvendo tais verbos.

Por fim, desenvolvi oito atividades para a Unidade 8: *Migrations*. Nesta unidade os irmãos Helena e Caetano, personagens da animação introdutória, apresentam sua família, cujos membros são originários de diferentes partes do mundo. Portanto, para essa unidade, sugeri duas linhas gerais de discussão: o conceito de família e o processo de adoção. Logo, a primeira atividade inicia uma discussão acerca do conceito de família: é preciso ler uma definição de família como pessoas ligadas por laços sanguíneos ou matrimoniais ou o grupo de pessoas que habita a mesma casa. Os aprendizes precisam expressar em LI sua concordância ou discordância com as definições apresentadas, além de opinarem se elas se aplicam a todas as famílias e elaborarem o seu próprio conceito de família.

Figura 4 - Cena da animação da Unidade 8: *Migrations*.



Fonte: Arquivos do ELLA.

A atividade seguinte, intitulada *Family comes in all shapes and sizes*, apresenta cinco estruturas familiares possíveis, dentre muitas outras, através de definições e imagens: *single-parent family*, *nuclear family*, *childless family*, *same-sex family* e *family of choice*. As imagens selecionadas para esta atividade representam pessoas de diferentes etnias, idades e tamanhos, de forma a seguir a proposta do ELLA de colocar outras realidades em evidência, e espelhar a família fictícia apresentada no início da unidade, cujos membros são todos diferentes entre si, como também para adicionar outra camada à atividade, cujo objetivo é a apresentação e discussão acerca da pluralidade da família, evidenciando que esta característica não se dá apenas na sua estrutura, mas também nas pessoas que a compõem.

Assim, para a prática da oralidade, os usuários devem ativar seu conhecimento de mundo ao responderem quais outras estruturas de família existem na sociedade e se todas são bem vistas, além de exporem sua opinião acerca da existência de uma estrutura de família ideal. Na atividade posterior, os aprendizes têm a chance, se assim desejarem, de comentarem sobre suas próprias famílias, as pessoas que as compõem e se é possível caracterizá-las com base em alguma estrutura existente.

Para discutir o tema adoção, as duas primeiras atividades são voltadas para a aprendizagem de vocabulário, como: *adoptee*, *adopter*, *intercountry adoption*, *birth mother* etc. No primeiro exercício é necessário associar as expressões com cenas e personagens da animação de introdução da unidade para na atividade posterior associar as mesmas palavras com suas respectivas definições em LI. Na sequência, o enunciado da terceira atividade proposta estabelece que a família dos personagens Caetano e Helena foi formada a partir da adoção internacional, regulamentada em alguns países pela Convenção de Haia, de 1993, relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional. Os aprendizes devem então ler um parágrafo que caracteriza a Convenção como uma garantia de ética e transparência em processos de adoção internacional.

Para a quarta atividade foram selecionados trechos da Convenção de Haia para leitura e preparação para que os estudantes respondam (de forma oral ou escrita) as seguintes perguntas: 1) As pessoas deveriam adotar crianças de países diferentes? Por quê?; 2) Na sua opinião, quais seriam os motivos para adotar uma criança estrangeira?; 3) E quais seriam as razões para NÃO adotar uma criança estrangeira?; 4) É importante ter um conjunto de diretrizes sobre adoção como a Convenção de Haia? Por quê?; 5) Quão efetiva você acha que a Convenção de Haia é?

Para concluir, a última atividade introduz a sobreposição de questões étnico-raciais e adoção através da leitura de um *abstract*, cujo artigo estabelece um paralelo entre adoção

internacional e humanitarismo com base na adoção de crianças provenientes da Ásia, África e América Latina por pais brancos residentes do norte global. Para incentivar a produção linguística, a proposta é que os estudantes reflitam sobre essa suposta relação e a forma como ela é apresentada pelo *abstract* através das perguntas: 1) Você acredita que classificar a adoção transracional como humanitarismo é um elogio ou uma crítica? Por quê?; 2) Na sua opinião, a adoção transracional e/ou internacional pode ser descrita como um tipo de ação humanitária? Explique.

A escolha do *abstract* mencionado acima e de trechos sobre/retirados da Convenção de Haia se consolidou durante o processo de pesquisa para a elaboração das atividades sobre adoção. Se num primeiro momento minha intenção era discutir equívocos e mitos sobre a adoção e como esta se relaciona à pluralidade do conceito de família, principalmente no Brasil, tal pretensão foi abandonada após pesquisar sobre adoção internacional e entender que esse processo não é tão simples ou livre de conflitos conforme a animação introdutória da unidade mostra.

Em um estudo quantitativo, Kane (1993) mostra que 90% das crianças adotadas internacionalmente na década de 1980 provinham de apenas 10 países: Coreia, Índia, Colômbia, Brasil, Sri Lanka, Chile, Filipinas, Peru e El Salvador. Masson (2001) aponta que aqueles que se opõem à adoção internacional veem na prática reflexos de neocolonialismo e etnocentrismo, visto que geralmente os países de origem das crianças adotadas são os ditos emergentes e os países que as recebem são os desenvolvidos. Como consequência, abordar a adoção internacional através da Convenção de Haia e de sua sobreposição com questões étnico-raciais pareceu mais condizente com a proposta do ELLA de decolonialidade.

Tabela 1 - Resumo das atividades elaboradas.

Unidade	Atividade	Conteúdo
Unidade 1: <i>I See You</i>	Atividade 1: <i>How to approach someone</i>	Estrutura da LI: colocações comumente utilizadas para abordar alguém.
	Atividade 2: <i>Friendship across generations</i>	Exercício de produção oral (ou escrita) em que os aprendizes devem opinar sobre amizade entre pessoas de diferentes grupos etários.
	Atividade 3: <i>Talking about age in English: a little reminder</i>	Estrutura da LI: utilização dos verbos <i>to be</i> e <i>to turn</i> para falar de idade.
	Atividade 4: <i>Interaction between different age groups</i>	Exercício de produção oral em que os estudantes do laboratório devem ler uma imagem e opinar acerca de comportamentos associados a diferentes grupos etários.

	Atividade 5: <i>Older adults in the workforce</i>	Exercício de compreensão escrita. O trecho selecionado foi retirado de um artigo acadêmico acerca das <i>Jeju Haenyeo</i> .
	Atividade 6: <i>What is ageism?</i>	Exercícios de compreensão escrita e produção oral sobre <i>ageism</i> . Envolve a leitura de um <i>Q&amp;A</i> e subsequente gravação de áudios às perguntas propostas.
Unidade 7: <i>Art for Thought</i>	Atividade 1: <i>Have you ever been to a museum?</i>	Exercícios de produção oral no qual os usuários do laboratório devem compartilhar suas experiências com museus ou museus que gostariam de visitar.
	Atividade 2: <i>Reporting people's words: choosing the right verb</i>	Estrutura da LI: verbos de elocução.
	Atividade 3: <i>What do people say on the matter of repatriation?</i>	Exercício de pesquisa na web sobre a questão da repatriação e posterior registro oral ou escrito das informações encontradas.
Unidade 8: <i>Migrations</i>	Atividade 1: <i>What is a family?</i>	Exercício voltado para a compreensão escrita e produção oral através da discussão do conceito de família em LI.
	Atividade 2: <i>Family comes in all shapes and sizes</i>	Exercício de compreensão escrita e produção oral a respeito das diferentes estruturas familiares existentes e como estas são encaradas socialmente.
	Atividade 3: <i>What's your family like?</i>	Exercício de produção oral em que os aprendizes poderão comentar sobre suas próprias famílias com base no discutido anteriormente.
	Atividade 4: <i>Adoption vocabulary I</i>	Exercício de ligação de colunas voltado para a aprendizagem de vocabulário sobre adoção em LI.
	Atividade 5: <i>Adoption vocabulary II</i>	Exercício de ligação de colunas voltado para a aprendizagem de vocabulário sobre adoção em LI.
	Atividade 6: <i>Intercountry adoption</i>	Exercício de compreensão escrita. O parágrafo selecionado apresenta a Convenção de Haia.
	Atividade 7: <i>The Hague Convention</i>	Exercício de compreensão escrita e produção oral ou escrita. É preciso que os estudantes leiam trechos selecionados da Convenção de Haia e respondam de forma oral ou escrita às questões discursivas propostas.
	Atividade 8: <i>Adoption and race</i>	Exercício de compreensão escrita e produção oral. Envolve a leitura de um abstract e resposta às perguntas propostas.

Fonte: Elaboração própria.



## **5. REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ELLA E SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Nesta seção, apresento reflexões sobre o desenvolvimento de materiais didáticos de LI no contexto do ELLA e educação linguística, passando pelas contribuições deste trabalho para o meu processo de formação docente. Para tanto, aos moldes da pesquisa autoetnográfica, relaciono a esfera da experiência com as teorias que fundamentam esta pesquisa.

Consonante com o exposto nas seções anteriores sobre o caráter homogeneizante dos materiais didáticos comumente comercializados no Brasil (AZZARI, 2015; PARDO, 2019; TILIO, 2008; TOMLINSON, 2016), dos quais o livro didático é o maior representante, Menezes de Souza (2019), ao discutir educação linguística, reitera que os materiais didáticos que objetivam ensinar a LE da mesma maneira em todos os contextos, supondo uma unidade do processo de ensino-aprendizagem, não são mais adequados. Logo, se os materiais didáticos que não valorizam a pluralidade do mundo e tentam vender/reforçar uma única realidade não são mais apropriados para o ensino-aprendizagem de LI, então tal questão deve ter espaço na formação docente, especialmente se encararmos o material didático como um meio para incentivar práticas de linguagem para a educação linguística.

Para Menezes de Souza (2019, p. 255) a formação de professores deve “preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer”. Ou seja, é necessário que professores de LI aprendam a avaliar, selecionar e desenvolver materiais didáticos ao longo do seu processo de formação, num exercício contínuo de conscientização acerca dessas ações que não se desvinculam de seu contexto de atuação, alunado, acesso a recursos e orientações teóricas.

Sendo assim, encaro o processo de elaboração de materiais didáticos para o ELLA discutido neste trabalho como uma experiência fundamental para o meu processo de formação de docente, pois para que a produção de conteúdos pudesse ser completada foi necessário considerar cuidadosamente os objetivos já consolidados dentro do laboratório, seu público-alvo, suas orientações teóricas e o material didático já presente nas unidades temáticas e estruturais. Tais elementos guiaram meu processo de desenvolvimento de materiais, mas também o limitaram a um determinado recorte. O resultado foi uma prática contextualizada de avaliação, seleção e elaboração de conteúdos e um exercício de reflexão sobre como abordo a elaboração de materiais didáticos de LI, quais aspectos devem ser repensados em experiências

futuras e que reflexos isso tem/terá na minha prática como educadora linguística. Em resumo, ao criar materiais didáticos para o ELLA, foi exigido que eu entendesse o que, como e porquê estava propondo um determinado tipo de atividade ou temática e de que forma essa proposta atendia ou não ao contexto de atuação.

Ao eleger o pensamento decolonial como um de seus pilares teóricos, o ELLA oportuniza uma educação linguística crítica, propondo que, além de aprender estrutura, os estudantes pratiquem a oralidade em LI através de materiais didáticos que questionam determinados ideais de fluência e saber linguístico e modelos de sociedade. Consequentemente, os aprendizes podem tanto concordar com o que é exposto no laboratório quanto rejeitar seus conteúdos. Essas possíveis reações dos futuros usuários dos laboratório ao interagir com os materiais disponibilizados foram um aspecto que considerei durante o processo de desenvolvimento de materiais didáticos, concluindo que, por mais que eu tenha elaborado conteúdos para o ELLA com certos objetivos e ideias em mente, uma vez que haja pessoas interagindo de fato com esses exercícios, não há como garantir que a produção de sentidos por parte destas irá ao encontro da minha intenção inicial, o que não necessariamente invalida o trabalho desenvolvido.

Em outras palavras, embora uma educação linguística crítica não possa aceitar todo e qualquer discurso num ambiente de ensino-aprendizagem de LI, como professora em formação, acredito que seja importante ter em mente que elaborar materiais didáticos próprios de forma a atender a determinadas linhas de pensamento teórico, não garante que os estudantes engajar-se-ão com o conteúdo ou serão interpelados por ele. Porém, mesmo uma recusa desses materiais, dentro de certos limites, pode evidenciar uma prática linguística que fomenta a criticidade.

Para abordar aspectos mais específicos sobre a experiência de desenvolvimento de materiais didáticos, retomo que a seleção de determinados temas para os conteúdos e atividades elaborados foi influenciada pelo contexto de ensino-aprendizagem do ELLA. Ao optar pelo gênero *abstract* para a última atividade sobre adoção na Unidade 8: *Migrations* e pelo gênero artigo para a atividade das *Jeju Haenyeo* na Unidade 1: *I See You*, por exemplo, considerei o público-alvo inicial do ELLA: estudantes de graduação, cujo contato com práticas discursivas da academia é constante. Porém, assim como para as atividades relacionadas a museus e repatriação para a Unidade 7: *Art For Thought*, a escolha desse artigo e *abstract* em específico foi fortemente influenciada pela disponibilidade de materiais gratuitos que pudessem ser reproduzidos no laboratório.

Embora pesquisadores como Tomlinson (2016) advoguem pelo uso de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de LI, nesta breve experiência de elaboração de materiais para o ELLA, é evidente que o incentivo pelo uso desse tipo de material vai de encontro a questões relativas a direitos autorais. Howard & Major (2004, p.104) listam as leis de direitos autorais como um fator importante para o professor autor de materiais didáticos:

Os professores precisam estar cientes das restrições que as leis de direitos autorais impõem ao uso de materiais autênticos em sala de aula. Isso é particularmente importante ao desenvolver materiais didáticos que serão usados por diversas turmas ao longo do tempo. A lei de direitos autorais tem implicações na criação de materiais que incluem trechos de trabalhos publicados. [...] Enquanto uma ideia não pode ser protegida por direitos autorais, a expressão da ideia pode, portanto, os professores precisam estar atentos a isso.<sup>5</sup>

Durante o processo de elaboração dos materiais discutidos neste trabalho, o padrão que se estabeleceu foi esboçar a atividade em linhas gerais para então checar a disponibilidade de materiais que pudessem ser reproduzidos livremente, sem necessidade de permissão escrita dos detentores dos direitos autorais. Portanto, diversas das atividades que esbocei precisaram ser alteradas para se adequarem ao material base disponível ou simplesmente descartadas em favor de outras a fim de criar uma sequência lógica e exercícios interconectados. Certamente tal restrição afetou a apresentação e formato dos conteúdos criados, visto que o plano original era utilizar recursos multimodais e textos de diferentes gêneros; entretanto, dado o contexto do processo de elaboração discutido aqui, os materiais finais se apoiaram quase que exclusivamente em alguns poucos textos acadêmicos de reprodução livre, fotos retiradas de bancos de imagens gratuitos da web, como *Pexels* e *Wikimedia Commons*, e conteúdos expositivos de autoria própria.

Evitar recursos com direitos autorais restritos fez com que o processo de desenvolvimento de materiais didáticos fosse mais demorado, pois cada sequência de atividades elaborada exigiu horas de pesquisa, leitura, avaliação, seleção e edição. Mesmo assim, no contexto específico de professora em formação, esta demanda de tempo acarretou apenas em mudanças de planejamento, mas não impossibilitou o processo de desenvolvimento de materiais. É necessário reconhecer, contudo, que o mesmo não pode ser dito para professores já em atuação, visto que suas demandas de trabalho são maiores e vão

---

<sup>5</sup> Tradução minha para: “Teachers need to be aware of the restrictions that copyright laws place on the copyright of authentic materials [...] for use in the classroom. This is particularly important when creating course materials that will be used by a large number of classes over time. Copyright law has implications when creating materials that include excerpts from published works. [...] While an idea cannot be copyrighted, the expression of the idea can be and teachers need to be mindful of this.” (HOWARD & MAJOR, 2004, p.104)

para além da sala de aula, sendo, portanto, inviável dedicar tanto tempo à elaboração de material didático.

De acordo com Howard & Major (2004, p. 103): “Por mais apaixonadamente que se acredite nas vantagens dos materiais elaborados por professores, a realidade é que, para muitos, simplesmente não é viável - pelo menos não o tempo todo.”<sup>6</sup> Entendo então que, embora não seja possível para muitos professores utilizar exclusiva ou majoritariamente materiais didáticos de autoria própria, seu engajamento nessa área ainda é bem-vindo, mesmo que esporadicamente. Assim, cabe ao professor avaliar em que momentos do processo de ensino-aprendizagem são necessários materiais feitos “sob medida” e em quais o uso do material tradicional é suficiente ou mais oportuno.

Ao analisar os materiais didáticos apresentados neste estudo é notório que a maior parte dos exercícios consiste em questões discursivas. Tal padrão, uma escolha proposital feita durante o processo de elaboração, justifica-se dentro do ELLA e sua proposta de desenvolvimento da oralidade. Ao optar majoritariamente por questões discursivas, a intenção foi que os exercícios propostos utilizem ao máximo o recurso de *feedback* da IA, como também que os futuros aprendizes do laboratório expressem sua opinião acerca de diferentes assuntos, construindo suas próprias ideias em LE e, possivelmente, empregando a LI de forma “decolonizante, sendo capaz de representar o acesso às diferentes formas de pensar, agir e ser, colaborando para a construção identitária deste falante sem desrespeitar sua própria origem e bagagem cultural. (SILVA; BARROS, 2021, p. 39).

Um dos pontos problematizados após a finalização do processo de desenvolvimento dos materiais didáticos foi o nível de proficiência exigido para a interação com tais atividades. Embora o ELLA não estipule um nível de proficiência específico para seus usuários ou promova uma aprendizagem completamente linear, a maior parte dos exercícios já existentes no laboratório é voltada para o desenvolvimento da oralidade de estudantes nos níveis iniciais de aprendizagem, se o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) for levado em consideração.

Neste caso, a discrepância entre os conteúdos anteriores do ELLA e as atividades que eu elaborei como parte do presente estudo não foi intencional, mas fruto de inexperiência com o desenvolvimento de materiais didáticos, sobretudo em um contexto como o do ELLA. Percebo essa "inabilidade" de seguir o padrão de atividades já estipulado dentro do

---

<sup>6</sup> Tradução minha para: “However passionately one may believe in the advantages of teacher-designed materials, the reality is that for many teachers, it is simply not viable - at least not all the time.” (HOWARD & MAJOR, 2004, p.103)

laboratório, não como uma falha de planejamento, mas como parte do processo de formação de professores e, como mencionado antes, uma oportunidade para avaliar e questionar minhas atitudes em relação ao desenvolvimento de materiais didáticos, entendendo o que pode ser modificado em minha prática.

De qualquer modo, a presença de exercícios mais complexos ou que exigem uma proficiência maior pode ser interessante para capturar o progresso dos alunos dentro do laboratório, conforme estes migram dos exercícios ditos mais simples para os considerados mais complexos linguisticamente, como para atender a um público mais amplo, pois é seguro afirmar que estudantes de graduação em Letras Inglês, de forma geral, ingressam no curso com níveis de proficiência diferentes. Esses materiais também serão inseridos mais ao final das unidades, sendo precedidos por atividades (ou remetendo a exercícios de outras unidades) que ajudem os aprendizes a construir repertório léxico-sintático para participar das discussões propostas. Ainda, há a possibilidade de acrescentar atividades para as sequências propostas e discutidas neste trabalho antes da abertura do laboratório, de forma a promover a aprendizagem de conteúdos linguísticos específicos aos temas abordados.

Por fim, mais um aspecto a comentar dos materiais didáticos elaborados é o fato de que, apesar de ter tido o pensamento decolonial como guia para o processo de elaboração, não considero que cada uma das atividades criadas sejam “decoloniais” por si só, mas quando analisadas dentro de uma sequência e do ELLA, é possível perceber que a proposta inicial foi atendida em maior ou menor grau. Durante o processo de desenvolvimento dos conteúdos para o ELLA, questioneei o quanto os materiais estavam adequados à proposta ou se seria necessário garantir que todas as atividades das sequências criadas deveriam ser “decoloniais”. Como professora em formação e futura educadora linguística, acredito que elaborar material didático sob o pensamento decolonial, ou qualquer outra corrente crítica, não significa que cada detalhe necessita se encaixar nessa perspectiva, sendo mais viável focar no que o todo pode oferecer, isto é, nos discursos e práticas discursivas que são possibilitadas pelo e no material. Além do mais, concordo com a colocação de Pereira (2021, p. 242) de que “a busca por inserir elementos decoloniais em todas as lições afina-se com um anseio de totalidade, que, paradoxalmente, converge com projetos homogeneizantes alinhados com a colonialidade.”

Outrossim, há algumas ideias para atividades que, por questões de tempo e direitos autorais mencionadas previamente, não foram incluídas nas sequências elaboradas, como ritos e convenções de idade através de diferentes culturas; a relação entre conversações sobre idade e polidez em LI; preposições de tempo em LI; mitos e equívocos sobre adoção; o conceito de

família no Brasil especificamente etc. Entretanto, conforme o ELLA é expandido e atualizado, tais atividades poderão ser adicionadas às unidades gradualmente.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou uma experiência de elaboração de material didático no contexto do ELLA, um laboratório virtual de aprendizagem de LI. À vista disso, eregi reflexões acerca desse processo de elaboração de materiais nos moldes da pesquisa de cunho autoetnográfico, comentando uma experiência e impressões pessoais sob uma perspectiva acadêmica.

A escolha pela autoetnografia mostrou-se pertinente para o processo de produção de materiais didáticos discutido neste trabalho, visto que, ao partir da investigação de uma experiência pessoal, este tipo de pesquisa demandou não só compreender como e porquê eu estava propondo um determinado tema ou exercício para o ELLA, mas perceber o desenrolar do próprio processo de elaboração de materiais didáticos, identificando suas etapas e desafios. Foi necessário também reconhecer minha identificação com as teorias que orientaram este estudo, pois, conforme explica Tilio (2008 p. 120), elaboradores de material didático “precisam fazer escolhas na hora de publicar seu material: [...] estas escolhas refletem algumas das identidades dos autores, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam.”. Isto é, só foi possível desenvolver materiais didáticos para o ELLA sob uma perspectiva da LAC, do pensamento decolonial e da educação linguística, por haver uma concordância da minha parte com o que essas áreas propõem. Posto isso, esta observação do processo em si foi um exercício de investigação e conscientização sobre a prática de desenvolvimento de conteúdos didáticos, ações fundamentais para professores de LI e que devem ser abordados durante a formação docente.

Considerando que sob a perspectiva da LAC questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI são perpassadas por aspectos da vida em sociedade, tive como base o pensamento decolonial para guiar e analisar o processo de desenvolvimento de materiais didáticos, entendendo que a LI é permeada por práticas de linguagem que se originam de uma visão colonial de mundo ou como exemplifica Pennycook (1998, p. 4): “o inglês é a língua que aparentemente confere civilização, conhecimento e riqueza às pessoas, mas também é a

língua nas quais estas são caracterizadas racialmente.”<sup>7</sup>. A educação linguística (MENEZES DE SOUZA, 2019) também se faz relevante (e se relaciona ao pensamento decolonial), pois objetiva a formação de professores e estudantes que questionem a forma como se usa a LE e a encarem como plural. Trabalhos que discorrem sobre o papel das tecnologias digitais, questões relativas a materiais didáticos no ensino de LI – como crítica à constante representação de uma única realidade e exclusão de temas de relevância local e social – e a importância de professores de LI engajados com o desenvolvimento de materiais também fundamentaram este estudo.

É possível concluir, então, que discussões teóricas e práticas são intrínsecas ao processo de desenvolvimento de materiais didáticos de LI, moldando o planejamento inicial e guiando as escolhas de formato e conteúdo feitas ao longo do caminho. Concordo com Tomlinson (2016) que o engajamento de professores de LI no processo de produção de material didático incentiva a criticidade e criatividade, assim como proporciona uma tomada de consciência.

É necessário, desse modo, pensar na produção de materiais didáticos como necessária à formação docente, principalmente se este processo de elaboração vier acompanhado de uma rejeição de materiais que não valorizam práticas múltiplas de linguagem na e pela LI. Alternativamente, conforme resume Siqueira (2012, p. 337) “é preciso que nós, professores, formadores de professores, pesquisadores, elaboradores de currículos e programas e aprendizes da língua inglesa, em primeiro lugar, assumamos um papel mais crítico em relação aos materiais didáticos que adotamos e consumimos”.

Da minha experiência de criação de materiais para o ELLA, entendo que assumir uma posição de educadora linguística implica abrir espaço para que estudantes de LI possam ter acesso a práticas de linguagem diversas, principalmente àquelas que atravessam questões próprias de uma sociedade que é conflituosa e complexa, pois é neste mundo que o alunado de LI vive. É, então, uma necessidade e um direito destes últimos ter condições de rejeitar, acatar ou adaptar diferentes dizeres na e pela LI. Tais condições podem ser criadas ou favorecidas a partir do material didático utilizado, especificamente através dos temas e aspectos linguísticos selecionados como relevantes para este fim.

Para concluir, como o ELLA ainda está em fase de desenvolvimento até a redação deste texto, não foi possível observar a reação e interação dos usuários com as atividades que

---

<sup>7</sup> Tradução minha para: “English is both the language that will apparently bestow civilization, knowledge and wealth on people and at the same time is the language in which they are racially defined.” (PENNYCOOK, 1998, p. 4)

elaborei. Uma vez que o laboratório esteja em pleno funcionamento, seria interessante revisitar este trabalho, de forma a expandi-lo ao discutir quais efeitos os materiais didáticos apresentados aqui tiveram sobre as experiências dos usuários como aprendizes de LI ou o quanto tais materiais atenderam ou não às suas expectativas quanto ao ELLA e ao ensino-aprendizagem de LI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, T.; ELLIS, C.; JONES, S. **Autoethnography: understanding qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2015.

AZZARI, E. F.. Ensino de inglês, tecnologias digitais e rupturas. **Revista X**, [S.l.], v. 2, n. 0.2015, p. 9-24, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.2015.43486>.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Aspectos discursivos sobre/no ensino-aprendizagem de língua inglesa e na formação de professores em um curso EaD. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 89-114, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i2.1365>.

COSTA, K. L. A demanda pela restituição do patrimônio cultural através das relações entre a África e a Europa. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 193–209, 2020. DOI: [10.34019/2594-8296.2020.v26.31068](https://doi.org/10.34019/2594-8296.2020.v26.31068).

FAGUNDES, I. Z. Z. **Pelos caminhos discursivos e da inteligência artificial em um laboratório virtual para ensino de língua inglesa**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.693>.

FERREIRA, L. M. Patrimônio, pós-colonialismo e repatriação arqueológica. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, v. 2, n. 2, p. 37-62, 31 out. 2008.

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; ÂNGELO, R. C. Meaning making in the context of EFL teaching and learning with an artificial intelligence. **European Scientific Journal**, ESJ, v. 17, n. 22, p. 19-36, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n22p19>.

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; AMADO, G. T. R.; FAGUNDES, I. Z. Z.; ALVES, F. S. R. Thinking and doing otherwise with ELLA – a virtual laboratory for EFL learning. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 223-245, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-11>.

HOWARD, J.; MAJOR, J. Guidelines for designing effective English language teaching materials. **TESOLANZ Journal**, v.12, p. 101-109, 2004.

KANE, S. The movement of children for international adoption: an epidemiologic perspective. **The Social Science Journal**, v. 30, n. 4, p. 323-339, 1993.



MALDONADO-TORRES, N. Thinking through the decolonial turn: post-continental interventions in theory, philosophy, and critique — an introduction. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 2. p. 1-15, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5070/T412011805>.

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, p. 01-18, dez. 2013. DOI: 10.35819/tear.v2.n2.a1816.

MASSON, J. Intercountry adoption: a global problem or a global solution? **Journal of International Affairs**, v. 55, n. 1, p. 141-166, 2001.

MELO, M. A. V. **Inteligência Artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2128>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 244-258. DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.249.244-258.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PARDO, F. S. Decoloniality and language teaching: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 198-218, set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 21-54.

PEREIRA, F. M. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 227-246, Florianópolis, set/dez 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80044>

QUIJANO, A. Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from South**, v. 1 n. 3, p. 533-580, 2000.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, p. 168 – 178, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601164353>.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, S. B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-117.

SANTOS, K. M.; COSTA, C. J. S. A. Tecnologias digitais e ensino de inglês: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo. **Revista Observatório**, v. 5, n. 6, p. 547-577, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p547>.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, n. 24, v. 1, p. 214-241, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972>.

SILVA; R. P.; BARROS, A. L. E. C. A decolonialidade no ensino de língua inglesa: o professor, o estudante e os conteúdos presentes no livro didático. **Revista Philologus**, v. 27, n. 79, p. 32-46, jan./abr.2021.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 117-144, jul./set. 2008.

TOMLINSON, B. Materials development. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.) **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 269-278.

TOMLINSON, B. The importance of materials development for language learning. In: AZARNOOSH, M.; ZERAATPISHE, M.; FARAVANI, A.; Reza KARGOZARI, H. R. (Eds.). **Issues in Materials Development**. Rotterdam: Sense Publishers, 2016, p. 01-09.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 20, p. 01-14, jul./set. 2009.

WALSH, C. E. Decoloniality in/as praxis. In: WALSH, C. E.; MIGNOLO, W. D. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University, 2018, p. 13-102.