

# Decolonialidade e letramento crítico em uma unidade de um livro didático para o ensino de língua inglesa

*Decoloniality and critical literacy in a unit of an English language teaching material*

**Fernanda Vieira da Rocha Silveira**



[fernanda.silveira72@gmail.com](mailto:fernanda.silveira72@gmail.com)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**Marina Maria dos Santos Batista**



[mmbatista95@gmail.com](mailto:mmbatista95@gmail.com)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

## Resumo

A presente pesquisa, qualitativa e documental, se propôs a analisar as seções Getting Started, Reading Comprehension, Language in Use e English 4 Life, da unidade 2 intitulada “Is she Brazilian?”, do livro English Play 6 (Franco; Tavares, 2019), voltado para alunos brasileiros do sexto ano do ensino fundamental. O aporte teórico que embasou este estudo incluiu a decolonialidade (Mcgregor, 2012; Oliveira; Candau, 2010) e o letramento crítico (Luke; Dooley, 2011; Janks, 2016), com foco nos conceitos de design e redesign (Janks, 2013). Os dados foram examinados sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados mostraram que as seções examinadas apresentam iniciativas de decolonialidade e contextualização sociocultural com a realidade dos alunos brasileiros do sexto ano da educação básica, embora permaneçam algumas noções estereotipadas e lacunas com relação à diversidade, ao letramento crítico e às chances de design e redesign nos textos multimodais. Assim, este trabalho contribui para os estudos sobre materiais didáticos utilizados no ensino de língua inglesa no Brasil, considerando o desenvolvimento do senso crítico e agentividade de aprendizes da educação básica.

**Palavras-chave:** livro didático; decolonialidade; letramento crítico; multimodalidade.

## Abstract

*This qualitative documental research aimed to analyze the sections Getting Started, Reading Comprehension, Language in Use, and English 4 Life, in unit 2 entitled “Is she Brazilian?”, from the book English Play 6 (Franco; Tavares, 2019), for Brazilian students in the sixth year of elementary school. The theoretical background that supported this study included decoloniality (Mcgregor, 2012; Oliveira; Candau, 2010) and critical literacy (Luke; Dooley, 2011; Janks, 2016), focusing on the concepts of*

## FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 07/08/2023

Aprovação do trabalho: 15/02/2024

Publicação do trabalho: 14/05/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i3e63083

Distribuído sob Licença Creative Commons



design and redesign (Janks, 2013) in the exercises related to the analyzed unit. Data were examined in light of content analysis (Bardin, 1977). The results showed that the sections present initiatives of decoloniality and sociocultural contextualization with the reality of Brazilian students in the sixth year of basic education; although some stereotyped notions and gaps remain regarding diversity, critical literacy and the chances of design and redesign in multimodal texts. Thus, this work contributes to studies on didactic materials used in English teaching in Brazil, considering the development of critical thinking and agency of basic education learners.

**Keywords:** coursebook; decoloniality; critical literacy; multimodality.

## 1. Introdução

As pedagogias decoloniais (Oliveira, Candau, 2010) se estabelecem como uma ferramenta de conscientização para que os aprendizes possam reconhecer as estruturas de colonização e suas implicações na vida social moderna, através de atividades que estimulem o senso crítico sobre tais relações de poder, a nível individual e coletivo, bem como a reflexão sobre a possibilidade de promover mudanças na sociedade (Mcgregor, 2012). Diversos trabalhos defendem o deslocamento do foco nas perspectivas eurocêntricas de modo a contemplar um conteúdo mais inclusivo e diverso (Mora, 2021 ; Flores, Rosa, 2021) e abordam o papel da língua e da cultura na educação, ao enfatizarem a necessidade de descentralizar as epistemologias do ocidente nos materiais voltados ao ensino da língua inglesa (Rautins, Ibrahim, 2011; Ladson-Billings, 2012) Assim sendo, a presente pesquisa partiu da necessidade de uma análise crítica (Janks, 2016) envolvendo um material didático do componente curricular Língua Inglesa, na educação básica do Rio de Janeiro, de maneira contextualizada, na qual se estabelecem relações de significado entre os alunos, a língua-alvo, e o mundo que os cerca.

Destarte, este trabalho tem como foco a análise da unidade 2 (*Is she Brazilian?*) do livro didático para turmas de 6º ano *English Play 6*, por Claudio de Paiva Franco e Kátia Cristina do Amaral Tavares (2019), no que tange à contextualização das atividades e à abordagem dos seus temas e tópicos nas seções *Getting Started*, *Reading Comprehension*, *Language in Use* e *English 4 Life*, de acordo com o seu público-alvo, considerando seus elementos linguístico-visuais e as suas propostas didáticas com base no ensino de Inglês como Língua Franca (ILF), como indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. A escolha por este material se deu pelo fato deste material didático ser utilizado por uma das autoras em suas turmas do sexto ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como objetivos

verificar se a unidade do material analisado contempla a perspectiva decolonial (Oliveira, Candau, 2010; Nieto, Jordão, Veronelli, 2022), dialoga com a cultura brasileira dos alunos e proporciona chances de *redesign* aos aprendizes sob a luz do letramento crítico (Luke, Dooley, 2011; Janks, 2016).

O presente artigo está organizado em quatro seções. Iniciamos com o aporte teórico que embasa a pesquisa, o qual inclui a pedagogia decolonial e o letramento crítico. Em seguida, apresentamos as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa. A quarta seção abriga a apresentação e a análise dos dados e, por fim, trazemos as nossas considerações finais.

## 2. Aporte teórico

Nesta seção, apresentaremos o referencial teórico que embasou a pesquisa. Iniciamos com a pedagogia decolonial, sua conceituação e aspectos relacionados à interculturalidade. Em seguida, abordamos o letramento crítico e sua relevância para a formação crítico-reflexiva dos aprendizes de inglês como língua franca na educação básica.

### 2.1 A pedagogia decolonial

O conceito de pedagogia, segundo McGregor (2012), se baseia na ideia de abordagens específicas de ensino e aprendizagem realizadas através da interação do professor, do aluno e do conhecimento que eles produzem em conjunto. Para se compreender o conceito de pedagogia decolonial no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessária a abordagem de dois conceitos: o colonialismo e a colonialidade. O colonialismo é baseado no domínio político e econômico de uma nação sobre outra, enquanto a colonialidade amplia essa noção de maneira mais profunda ao envolver a ideia de ocidentalização de um povo através do seu controle cultural e epistêmico, subjugando-o à referência de um modelo europeu imposto como superior às demais formas de conhecimento existentes em outros tipos de sociedade. De acordo com Torres (2007):

[...] apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Torres, 2007, p. 131, *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 18).

Assim, a colonialidade se estabelece como produto do colonialismo, constituindo e transformando relações simbólicas no pensamento coletivo de povos subalternizados. Dessa maneira, a colonialidade está ligada ao mundo moderno capitalista, manifestando-se através de diferentes formas de ser e agir, de padrões e critérios de “excelência” impostos em nossa vida cotidiana por meio da inferiorização de quaisquer outras formas de saberes e comportamentos não-ocidentalizados; o que culmina no apagamento cultural e no epistemicídio de povos subalternizados, que perdem a capacidade de reconhecimento de sua própria imagem e identidade.

Tendo em vista as considerações de Walsh (2007), Oliveira e Candau (2010) declaram que a pedagogia decolonial se propõe a superar ou transformar as relações sociais modernas firmadas em bases colonialistas, que têm como legado o apagamento das formas de ser, pensar e agir de povos não-europeus. De acordo com McGregor (2012), o processo de decolonização possui, como metas, prover uma resposta crítica ao imperialismo e colonialismo; trabalhar para contemplar os interesses de povos indígenas e buscar mudanças profundas nas estruturas sociais.

Os apontamentos de McGregor (2012) podem ser aplicados a povos indígenas ou aborígenes e a outros grupos que se enquadrem como não-europeus, sofrendo um processo de inferiorização, subalternização e apagamento cultural durante a história, como os povos negros, por exemplo. Outro conceito ligado à pedagogia decolonial é a noção de interculturalidade, abordada por Walsh (2001). Para a autora, a interculturalidade se define como um movimento dialógico entre culturas em condições de respeito, simetria, legitimidade mútua e igualdade, e constitui uma meta política e social (Nieto, Jordão, Veronelli, 2022). Sendo assim, a interculturalidade está presente na pedagogia decolonial como forma de estabelecer uma conexão e levantar um debate crítico acerca dos conhecimentos ocidentais e daqueles que sofreram um processo de exclusão, promovendo, desse modo, a conscientização dos alunos sobre as diferenças socioculturais entre os povos, ao explorar as relações de conflito, partindo da noção de respeito e valorização às identidades e práticas culturais. Ademais, Walsh (2001, apud Oliveira, Candau, 2010) alerta para o uso equivocado da ideia de interculturalidade na educação, no que tange apenas à inserção de temas ainda não explorados nas práticas pedagógicas. A autora defende a transformação estrutural e sócio-histórica.

Considerando essa perspectiva no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica, a BNCC (BRASIL, 2018), aponta para a interculturalidade como ferramenta

---

essencial para a exploração da língua, e sua consequente apropriação pelos aprendizes, com base na percepção das diferenças socioculturais que não se constituem como barreira para o uso do idioma fora dos contextos dos falantes nativos. Assim, a interculturalidade dialoga com o conceito de língua franca, considerando que essa noção entende o ensino da língua-alvo na interação com diversos contextos sócio-multiculturais, nos quais o idioma é compartilhado por diferentes comunidades discursivas, apropriado por seus sujeitos de maneira particular. Citado por Fleuri (2001), Nanni (1998) faz referência à reestruturação dos materiais didáticos a fim de contemplar de maneira eficaz a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos a noção de contexto, ou contexto local na elaboração de uma pedagogia decolonial efetiva, uma vez que evidencia o reconhecimento das realidades socioculturais dos aprendizes. por meio das práticas linguísticas que possibilitam a produção de sentido, assim como o acesso ao mundo globalizado. Castagno e Brayboy (2008) defendem que as pistas contextuais locais contribuem para que as crianças se conectem com a vida escolar. Em vista disso, alguns dos desafios para a implementação de pedagogias decoloniais, de acordo com McGregor (2012), incluiriam, entre outras ações, a necessidade da decolonização dos próprios docentes com relação às suas identidades e formas de ver e entender a educação; o suporte na formação dos professores por meio de *workshops* ou mentoria; a atuação de professores como mediadores do conhecimento, o que permite maior autonomia dos alunos. Destarte, a autora destaca o investimento na formação de professores para lidar com pedagogias decoloniais ao trabalhar conteúdos na sala de aula. Para isso, é necessário que os próprios docentes se “decolonizem” primeiro, estando conscientes das suas próprias identidades culturais, e do modo como entendem a educação.

Assim sendo, a pedagogia decolonial constitui-se como base para a elaboração de um processo educativo de cunho libertador na formação de aprendizes e cidadãos mais conscientes sobre si e sobre o mundo plural e dialoga com o conceito de letramento crítico, abordado na próxima subseção.

## 2.2- O letramento crítico

O letramento crítico se estabelece como um dos pilares da pedagogia decolonial, presente na formação intercultural e crítico-reflexiva dos aprendizes de inglês como língua franca na

educação básica. O conceito de letramento se distingue da ideia tradicional de saber ler e escrever. De acordo com Luke e Dooley (2011), a noção de letramento envolve a interação com diferentes formas semióticas, realizadas através da multimodalidade. O conceito de multimodalidade, abarcado pelos multiletramentos, está ligado à noção de construções semióticas para além da forma tradicional de escrita impressa (Sá, Mello, 2018). Assim, a multimodalidade se apresenta como uma realidade para os processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa, no que se refere ao uso de materiais didáticos como recursos pedagógicos na sala de aula uma vez que, no trabalho de desenvolvimento de competências, tais como *reading* e *listening*, o aluno poderá ter acesso a múltiplos dispositivos que agreguem na produção de sentidos na língua-alvo (Barbosa, Araújo, Aragão, 2016). Nesse sentido, segundo Janks (2016, p. 22), “A língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa *fazer* letramento crítico.”

Kalantzis e Cope (2005) abordam o letramento crítico dentro de “análise”, uma das quatro etapas referentes ao conceito de “atos pedagógicos” ou “processos de conhecimento”, quando ressaltam o exercício da capacidade crítica do leitor ao explorar o texto por meio de uma perspectiva lógica, considerando os interesses e motivos próprios, bem como de outros participantes ligados à produção textual. Em vista disso, o conceito de letramento crítico se embasa na ideia da reflexão crítica acerca das relações políticas e socioculturais por meio da leitura e análise de textos, não se restringindo apenas à sua decodificação. Dessa forma, para Street (2014, p.31), “as mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem [...] atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas.”

Dessa maneira, o estudante teria uma postura ativa diante das formas linguísticas a ele apresentadas, capaz de agir de modo crítico e questionador, tecendo significados, contestando-os e reestruturando-os. Do mesmo modo, Luke e Dooley (2011) declaram que o letramento crítico busca transformar relações de poder de ordem cultural, social e política ao fomentar a construção de uma educação verdadeiramente libertadora. Sobre as abordagens ligadas ao letramento crítico, os referidos autores asseveram que os textos impressos e digitais, seus códigos e discursos são vistos como “tecnologias humanas para representar e redefinir mundos possíveis” (ibidem, p. 01).

De acordo com Janks (2013), uma abordagem crítica defende que as palavras “trabalham para nos posicionar” (p. 227) em um mundo que não é neutro política e socialmente. Dessa forma,

ainda segundo Janks (2016), “O ponto inicial para a aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico, é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo.” (Janks, 2016, p. 23). Os textos contam apenas parte das histórias e, além disso, são estruturados sob perspectivas particulares do mundo, o que implica no abandono de uma postura meramente receptora de conteúdos e significados por parte dos aprendizes; uma vez que os discursos produzidos por certos enunciados assumem determinados posicionamentos e estejam suscetíveis ao conflito com os contextos sociais, culturais e políticos vivenciados pelos estudantes.

Com base no pensamento de Paulo Freire (1972), Janks (2013) estabelece as noções de *design* e *redesign*, estruturantes do conceito de letramento crítico, que apontam para a escrita e reescrita do mundo a partir da construção e reconstrução de discursos. Nesse sentido, a ideia de *design* se relaciona a seleção e organização de aspectos linguísticos na construção de sentidos nos textos, como por exemplo, itens lexicais, estruturas sintáticas, cores, formas etc.

A partir disso, o *redesign* é tomado como o processo de des/reconstrução dos textos e, em consequência, a transformação de sentidos no mundo real; uma vez que, considerando a agentividade como fator essencial no processo de criação da palavra e do mundo, bem como do mundo pela palavra, torna-se possível fazer escolhas diferentes a fim de produzir mudanças efetivas (Janks, 2013). Assim, o letramento crítico caracteriza-se como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, também, por meio do uso de materiais e recursos didáticos que estejam alinhados com essa abordagem, de modo que o aluno aja ativamente na compreensão, desconstrução e (re)construção de sentidos no mundo através do uso da língua.

Destarte, é através do desenvolvimento do senso crítico na compreensão de discursos, dos processos de *design* e *redesign* no uso dos signos linguísticos, a fim de (re)construir significados, que Janks (2010) organiza o seu modelo de letramento crítico, de modo a possibilitar a transformação social de maneira mais ampla. Nesse cenário, Silva (2018) assevera, de acordo com Tílio (2012, p. 1004, 1005), que

[...] os pressupostos do LC estabelecem que o conhecimento é ideológico, uma vez que se baseia em regras discursivas de cada comunidade. Já a realidade não pode ser capturada pela linguagem, devendo ser compreendida em seu contexto localizado. No tocante ao significado, este é sempre múltiplo, negociável e contestado e (re/co) construído cultural e historicamente. (Silva, 2018, p. 51)

Assim, verifica-se a relevância da contextualização no processo de desenvolvimento do letramento crítico, considerando que um texto possui múltiplos sentidos construídos e

reconstruídos por seus participantes, a partir de interações linguísticas e manifestações semióticas, que vão além da forma escrita impressa.

### 3. Metodologia

Inserida na área da Linguística Aplicada, esta investigação, de natureza qualitativa (DENZIN, LINCOLN, 2006), situa-se no campo da pesquisa documental (Triviños, 1987), considerando o livro didático como fonte de análise. De acordo com Triviños (1987), “A análise documental tem como finalidade identificar informações pontuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (Triviños, 1987, p. 111 apud Ana, W. P. S.; Lemos, G. C., 2018, p. 538). Por conseguinte, tendo em foco questões como a contextualização dos tópicos abordados e o seu letramento crítico em uma unidade do livro didático *English Play 6* (Franco; Tavares, 2019), a análise documental se estabelece como um método complementar no que tange à interpretação dos dados e conteúdos existentes nas seções de introdução aos tópicos, de compreensão de leitura, de língua em uso, de habilidades orais, de escrita e de “aspectos linguístico-discursivos” da língua inglesa no referido livro didático.

#### 3.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa tem como *corpus* a unidade 2 (*Is she Brazilian?*) do livro didático para turmas do 6º ano *English Play 6* (Franco, Tavares, 2019). Optamos pela análise das seções *Getting Started*, *Reading Comprehension*, *Language in Use* e *English 4 life*, da unidade 2 (*Is she Brazilian?*), uma vez que utilizam como recurso de aprendizagem uma abordagem multimodal a textos relacionados à cultura brasileira, para abordar tópicos sobre países, nacionalidades, entre outros; estabelecendo, assim, uma relação crítico-reflexiva de identificação e familiaridade com elementos do cotidiano dos alunos.

#### 3.2 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi pautada na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), que encontra, como uma de suas definições, a análise temática, ligada à análise dos significados de uma mensagem ou enunciado. Desse modo, esta investigação recorre à análise de conteúdo e à semiótica; a última considerada como “[...] a ciência dos signos e dos sistemas de signos [...]” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 38), devido ao caráter multimodal do material analisado. A combinação e complementação de

---

diferentes métodos de análise para esta pesquisa justifica-se pelo objetivo de se obter uma compreensão ampliada e diversificada acerca do material investigado em suas especificidades enquanto recurso pedagógico utilizado em sala de aula no estudo de língua inglesa. Assim, as etapas de análise consistiram, primeiramente, na seleção e categorização dos textos verbais escritos e imagéticos, atividades e exercícios das seções selecionadas, que apresentem indícios de decolonialidade e letramento crítico. Em seguida, os dados foram explorados e interpretados segundo os conceitos abordados no referencial teórico, no que tange à decolonialidade e ao letramento crítico a fim de se estabelecer aproximações e distanciamentos, presenças e ausências de elementos relacionados ao contexto sociocultural do público-alvo do livro didático.

Em vista disso, as imagens apresentadas nas seções selecionadas, que compõem o *design* do material (Janks, 2013) foram analisadas com base em sua diversidade e representatividade, considerando aspectos como gênero, cor e posição social de seus elementos, no que se refere às vozes contempladas nos textos, bem como seu caráter decolonial. O conceito de *(re)design* (Janks, 2013) foi abordado em conjunto com a noção de letramento crítico, mais especificamente, na seção de *Reading Comprehension*, com foco no subtópico *Post-Reading*, ao verificar quais chances de diálogo e interação crítico-reflexiva são apresentadas aos aprendizes por meio de questões e exercícios em relação aos textos trabalhados; possibilitando aos alunos o desenvolvimento de sua agentividade. Dessa maneira, a criticidade também foi explorada através da observação da inclusão de temas, tópicos e elementos de relevância social por meio dos textos e atividades apresentados. Assim, a presente análise buscou responder às seguintes perguntas:

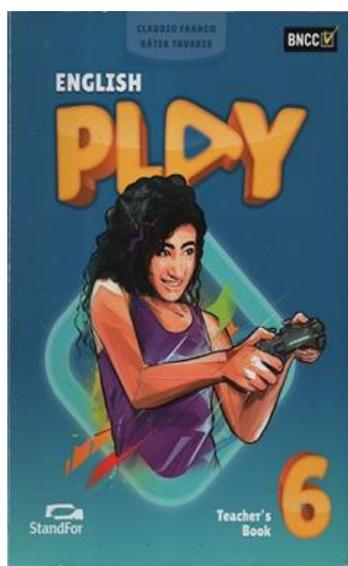
- a) Os elementos multimodais apresentam decolonialidade e possuem relação com a cultura (brasileira) dos alunos? De que forma?
- b) Em que nível o *design* dos textos verbais escritos e imagéticos contempla (ou não) o letramento crítico e oportuniza o *redesign* por parte dos aprendizes?

Na próxima seção, apresentaremos as seções do livro didático selecionadas para análise.

#### 4. Análise e discussão dos dados

O livro didático English Play 6 (Franco; Tavares, 2019) apresenta design voltado para a temática dos jogos, de maneira a fomentar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Na capa do material didático, observa-se a ilustração de uma jovem negra na faixa etária de alunos do sexto ano; demonstrando assim, representatividade acerca de seu gênero feminino e de sua cor.

Figura 1 – Capa do livro didático English Play 6



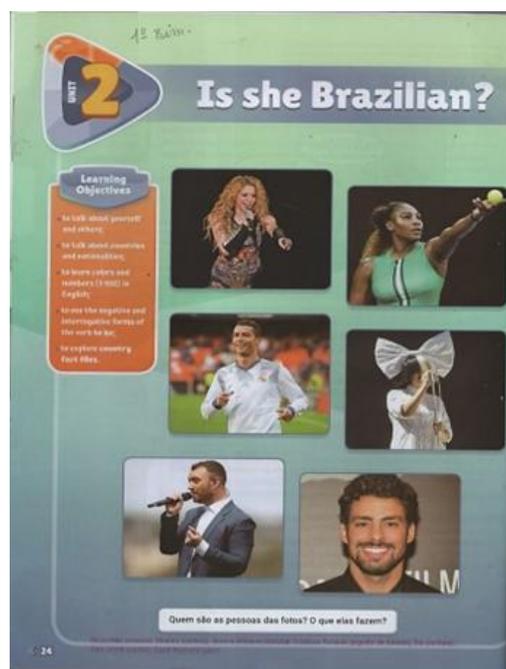
Fonte: (Franco, Tavares, 2019)

A figura, em posição de destaque, é representada com uma expressão de contentamento em posse de um joystick (controle) de videogame; sugerindo, assim, que ao iniciar seus estudos suportados pelo livro em questão, o aluno poderá fazer parte de uma jornada de conhecimento atrativa que, assim como em um jogo, é composta de níveis e etapas, nos quais ele possuirá um papel de protagonismo em seu próprio desenvolvimento. O fundo da capa é constituído de um leve degradê da cor azul, sugerindo foco; a palavra English está em branco, enquanto o termo Play e o número 6 do título têm cor amarela, capturando assim, a atenção do leitor em contraste com o fundo. De acordo com Heller (2013), “O azul é a principal cor das virtudes intelectuais. Seu acorde típico é azul e branco. Essas são as principais cores da inteligência, da ciência, da concentração.” (Heller, 2013, n.p.) Em contrapartida, o amarelo agiria de modo alegre, dinâmico e revigorante por possuir grande visibilidade. (Heller, 2013) Além disso, a letra A da palavra Play é composta pelo

ícone que indica a ação de iniciar um jogo, embutindo, mais uma vez, essa noção de dinamismo. Portanto, a começar pela capa do material didático e pelo seu título (English Play), a proposta apresentada pelos autores é orientada pela noção de gamificação ao incluir exercícios lúdicos, empreendendo desafios como sistema de recompensas, nos quais o uso da língua inglesa mostra-se como uma ferramenta para obter êxito. Em tal perspectiva, através das imagens e das atividades apresentadas, os alunos são engajados a participar de interações significativas com os colegas de classe, utilizando a língua-alvo de maneira contextualizada. (Franco; Tavares, 2019)

Desse modo, a unidade analisada (Franco; Tavares, 2019) intitula-se *Is she Brazilian?*. De acordo com o box textual apresentado na abertura da unidade 2, seus objetivos de aprendizado são, respectivamente: falar sobre si mesmo e os outros; falar sobre países e nacionalidades; aprender cores e números (1-100) em inglês; usar as formas negativa e interrogativa do verbo *to be*; e explorar fact files de países.

**Figura 2** – Abertura da Unidade 2 do livro didático *English Play 6*



**Fonte:** (Franco, Tavares, 2019, p. 24)

O ícone atrás do número da unidade (ver Figura 2) pode ser associado ao botão de play, utilizado em videogames, para expressar o início de um novo módulo no material didático. Além disso, a primeira página da unidade (p. 24) apresenta tons pastéis de verde e azul como cores de

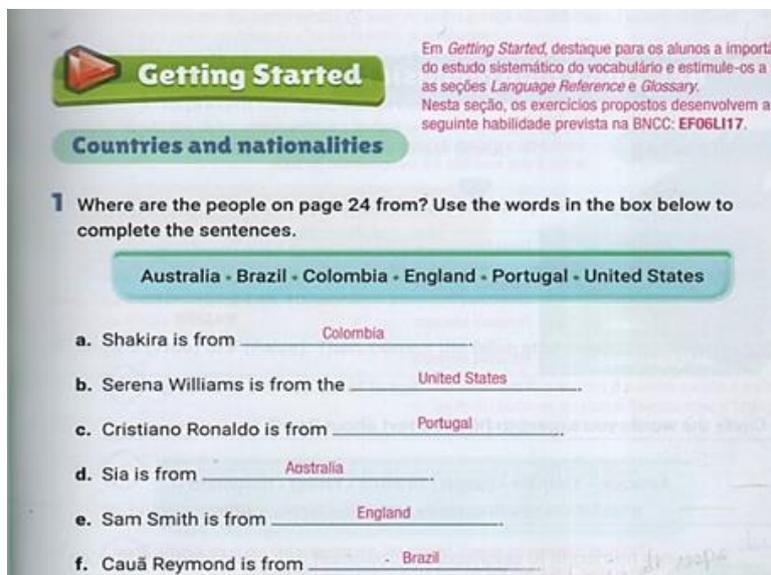
fundo que poderiam estar associadas ao título da unidade 2 (Is she Brazilian?); uma vez que as cores utilizadas remetem à bandeira brasileira. Ademais, os tons escolhidos propiciam uma sensação de relaxamento e serenidade. Segundo Heller (2013), o azul possui um efeito sóbrio e tranquilizante, assim como “O verde, em sua mais completa neutralidade entre todos os extremos, atua de uma maneira que acalma e transmite segurança.” (Heller, 2013, n.p.) São utilizadas no layout, também, fontes de tamanhos e cores variadas. Em primeiro plano, há a exibição de seis fotos de celebridades do mundo da música, do esporte e da teledramaturgia como atividade de warm-up a fim de introduzir o tópico países e nacionalidades, com a finalidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos. A parte superior da página apresenta imagens da Shakira, uma cantora colombiana, e da Serena Williams, uma ex-tenista norte-americana. Ao centro, há as imagens do Cristiano Ronaldo, um jogador de futebol português, e da Sia, uma cantora australiana. Na parte inferior, há as fotografias de Sam Smith, um cantor inglês, e de Cauã Reymond, um ator brasileiro.

Percebemos igualdade de gênero a respeito da quantidade de mulheres e de homens retratados na página (três de cada); contudo, considerando a cor das seis pessoas ilustradas, detectamos apenas uma mulher negra (Serena Williams), sendo os demais de cor branca; o que pode indicar um baixo grau de representatividade nesse sentido. Com relação aos continentes representados pelos países de origem das personalidades em foco, verificamos a ocorrência de quatro: América do Sul (Colômbia e Brasil), América do Norte (Estados Unidos da América), Europa (Portugal e Inglaterra), e Oceania (Austrália), o que aponta para a diversidade de lugares apresentados aos alunos por meio das figuras de pessoas famosas, sem que haja, necessariamente, uma sobreposição de um país ou continente em detrimento de outro(s).

Considerando a contextualização com a realidade dos aprendizes, alunos brasileiros do sexto ano, identificamos a presença de uma personalidade brasileira: o ator Cauã Reymond, conhecido nacionalmente, e apresentado na parte inferior da página. Abaixo das fotografias, há então a seguinte pergunta dirigida aos alunos: “Quem são as pessoas das fotos? O que elas fazem?” que objetiva elicitare o repertório dos estudantes sobre os famosos retratados em relação aos seus nomes e profissões.

A seção seguinte, Getting Started (p. 25), pretende dar continuidade à introdução do tópico a ser estudado (Countries and nationalities) através das atividades 1 e 2. Novamente, há o ícone de play à esquerda do título da seção, indicando a ideia de começo (ver Figura 3).

Figura 3 – Atividade 1 da seção Getting Started



Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 25)

Dessa maneira, a atividade 1 consiste em relacionar as celebridades da página anterior (p. 24) aos seus países de origem, com o auxílio de um quadro. Neste exercício, é esperado que os alunos deduzam os países referentes aos famosos com base em seu conhecimento prévio, bem como em alternativas que lhes são apresentadas; o que demonstra certo nível de controle do material didático sobre as respostas que serão dadas.

Na atividade 2 (ver Figura 4), os aprendizes devem relacionar os doze países, indicados em ordem alfabética e representados por suas bandeiras, às nacionalidades correspondentes, também com base em dedução, através do seu conhecimento prévio e do recurso imagético e, possivelmente, pela similaridade na escrita de nacionalidades e países.

Figura 4 – Atividade 2 da seção Getting Started

2 Match the columns below. Then, listen to the recording and check your answers.

Countries			Nationalities
a. Australia 	b. Brazil 	c. Canada 	b. Japanese j. Portuguese a. Australian c. Canadian d. Italian b. Brazilian e. Colombian i. Mexican f. German k. Spanish e. English
d. Colombia 	e. England 	f. Germany 	
g. Italy 	h. Japan 	i. Mexico 	
j. Portugal 	k. Spain 	l. the United States 	

Como sugestão de atividade complementar sobre nacionalidades, peça aos alunos que façam, no caderno, frases sobre as personalidades do exercício 1. Espere-se que eles escrevam as seguintes frases: a) Shakira is Colombian; b) Serena Williams is American; c) Cristiano Ronaldo is Portuguese; d) Sia is Australian; e) Sam Smith is English; f) Cuiabá Raymond is Brazilian.

Unit 2 23

On the Web  
Nations of the World  
<http://livro.pro/qaagh74>  
(Acesso em: 4 abr. 2019)

Sugestões de resposta:  
Irish, Polish, Scottish.

Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 25)

Além do recurso visual, a atividade conta com o uso de áudio (presente em CD e acessível por meio de escaneamento de QR Code na última página do livro) como recurso multimodal para a checagem das respostas, trabalhando a habilidade de escuta dos alunos. Observamos um box do lado direito do exercício (ver Figura 4), intitulado On the web, o qual indica um link (acessível por QR Code na própria página) para um vídeo musical dos Animaniacs no Youtube, trabalhando o vocabulário ligado às nações do mundo; de forma a promover a leitura e análise multimodal e contribuir para redesign e o letramento digital dos aprendizes.

No entanto, o exercício 2 não demonstra decolonialidade no que se refere aos países selecionados; uma vez que dos doze apresentados, cinco pertencem ao continente europeu (Inglaterra, Alemanha, Itália, Portugal e Espanha), ocupando uma posição de prestígio, enquanto três pertencem à América do Norte (Canadá, México e Estados Unidos da América), dois à América do Sul (Brasil e Colômbia), um à Oceania (Austrália) e um à Ásia (Japão). Nessa perspectiva, os países da América do Sul e da Ásia, em especial, são colocados em uma posição subalternizada com relação aos demais, sem que haja, nessa atividade, uma oportunidade para a promoção de trocas interculturais por meio das nações representadas em condições de igualdade (Walsh, 2001). Ademais, não há a representação de países do continente africano, excluindo, dessa forma, a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes sob um viés intercultural.

A seção de compreensão de leitura (Reading Comprehension) é trabalhada nas páginas seguintes (p. 26 e 27) através dos subtópicos Pre-Reading, Reading e Post-Reading. Observamos que há um ícone ao lado esquerdo do nome da seção, fazendo alusão a pedras preciosas, comumente coletadas como bônus pelos jogadores de videogames (ver Figura 5), seguindo a temática proposta pelo livro.

Figura 5 – Subtópico Pre-Reading, da seção Reading Comprehension

**Reading Comprehension**

**Pre-Reading** Em *Pre-Reading*, o objetivo é ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou o gênero do texto, o que favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e a compreensão do texto.

**1** Where are you from? Complete the table below.

Country:	Personal answers.
State:	Personal answers.
City/Town:	Personal answers.
Neighborhood:	Personal answers.

Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 26)

No Pre-Reading, de acordo com o box textual dirigido ao professor, o objetivo, mais uma vez, é ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou gênero do texto que será lido no subtópico seguinte. Sendo assim, na atividade 1, os alunos devem responder à pergunta “Where are you from?”, preenchendo a tabela com dados a respeito do seu país de origem, estado, cidade e bairro onde residem, de maneira contextualizada com sua realidade. Na atividade 2 (ver Figura 6), os aprendizes devem circular as palavras do quadro que esperam encontrar em um texto sobre o Brasil.

Figura 6 – Atividade 2 do subtópico Pre-Reading, da seção Reading Comprehension

**2** Circle the words you expect to find in a text about Brazil. *Personal answers.*

Amazon - animals - beach - Brasilia - forest - mountain - population - Portuguese - republic - river - samba

Todas as palavras do quadro podem ser encontradas em um texto sobre o Brasil. Ao corrigir, peça aos alunos que justifiquem suas respostas.

Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 26)

Contudo, os vocábulos apresentados demonstram noções estereotipadas sobre o país referente, como por exemplo: Amazon, animals, beach, samba etc. Logo, a princípio, não se expressa em tal exercício a diversidade da nação brasileira. Todavia, o box textual dirigido ao docente indica que o professor, ao corrigir a atividade, que não apresenta respostas certas ou erradas, peça para que os alunos justifiquem as suas respostas. Por conseguinte, fica implícito que, a depender da maneira como os aprendizes respondem ao exercício, o docente poderia atuar

como mediador de uma discussão em relação à pertinência das palavras apresentadas no livro, fomentando, assim, a capacidade crítico-reflexiva dos alunos e oportunizando o redesign da atividade se os aprendizes sugerirem vocábulos mais diversificados em consonância com a realidade de seu país de origem (Janks, 2013).

No subtópico Reading (p. 26 e 27), atividade 3 (ver Figura 7), é trabalhado o gênero textual fact file, o qual aborda informações sobre o Brasil, como nome oficial, forma de governo, principais rios, entre outros.

**Figura 7** – Atividade 3 do subtópico Reading, da seção Reading Comprehension

**Reading**

Em Reading, o objetivo da primeira leitura é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente os alunos a se apoiar nas imagens e no vocabulário já conhecido. Destaque ainda que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Esta subseção engloba tanto a compreensão geral quanto a compreensão específica do texto.

3 Read the text below.

**Brazil facts**

**OFFICIAL NAME:** Federal Republic of Brazil  
**FORM OF GOVERNMENT:** Democratic federal republic  
**CAPITAL:** Brasília  
**POPULATION:** 183,888,841  
**OFFICIAL LANGUAGE:** Portuguese  
**MONEY:** Real  
**AREA:** 3,286,470 square miles (8,511,965 square kilometers)  
**MAJOR MOUNTAIN RANGES:** Serra do Mar, Serra do Espinhaço  
**MAJOR RIVERS:** Amazon, São Francisco, Paraná, Tocantins

Copacabana beach (RJ).

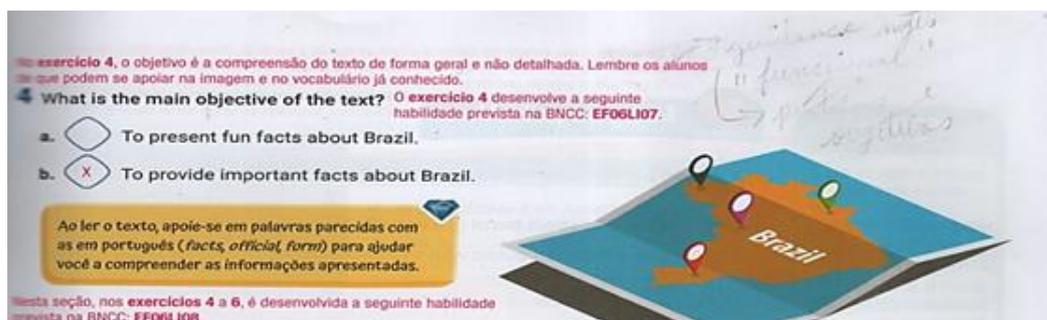
From: <www.natgeokids.com/za/discover/geography/countries/country-fact-file-brazil/>. Accessed on: Feb. 4, 2019.

**Fonte:** (Franco, Tavares, 2019, p. 26)

Como recurso multimodal que apresenta componente visual combinado ao componente verbal escrito, e contribuindo para a construção do sentido da mensagem (Sá; Mello, 2018), é utilizada a imagem da praia de Copacabana, um ponto turístico do Rio de Janeiro; o que, mais uma vez, se estabelece como uma visão estereotipada da nação que se pretende estudar, já que não é possível admitir a figura escolhida para representar o Brasil como um elemento que dialoga com as realidades vividas por todos os usuários brasileiros do livro didático. Nesse momento, há apenas a leitura do texto sem discussão sobre ele, seguindo-se exercícios de interpretação e compreensão textual (geral e específica). Para tanto, na atividade 4 (p. 27), os aprendizes devem

marcar o objetivo principal do texto (ver Figura 8). Uma vez mais, há a presença de outro elemento semiótico como recurso multimodal, que se apresenta na figura do mapa do Brasil, ao lado direito do exercício, reforçando o tópico abordado.

**Figura 8** – Atividade 4 do subtópico Reading, da seção Reading Comprehension



**Fonte:** (Franco, Tavares, 2019, p. 27)

Com base no texto lido anteriormente (Figura 7), entretanto, existe a possibilidade de redesign (Janks, 2013) da atividade 4 (Figura 8), já que a partir da análise do fact file, os aprendizes podem argumentar quanto aos prováveis sentidos atrelados à constituição do texto e à sua finalidade; tendo em perspectiva, por exemplo, o uso da palavra “important” na resposta sobre o objetivo principal do enunciado, discutindo se as informações levantadas na ficha informativa da página anterior (p. 26) são, de fato, relevantes ou não para o público-alvo do texto. Assim, os alunos poderiam excluir, bem como incluir informações consideradas pertinentes, além de buscar alternativas de imagens que melhor se adequariam à ficha informativa para ilustrar o país estudado.

Na atividade 5 (ver Figura 9), é trabalhada uma questão de verdadeiro ou falso (true or false), na qual os alunos têm a oportunidade de verificar, de maneira controlada, informações específicas sobre o texto lido, trabalhando, assim, sua habilidade de escrita, enquanto corrigem as informações equivocadas sobre o país estudado.

**Figura 9** – Atividade 5 do subtópico Reading, da seção Reading Comprehension

**5** Write T (True) or F (False). Then, correct the false statements.

a.  T Brasilia is the capital of Brazil. *No exercício 5, o objetivo é a compreensão detalhada do texto; portanto, os alunos deverão ler o texto para identificar informações específicas.*

b.  F The total area of Brazil is approximately 3,200,000 km<sup>2</sup>.  
*The total area of Brazil is approximately 3,200,000 square miles/8,500,000 km<sup>2</sup>.*

c.  F Amazon and São Francisco are examples of important mountain ranges in Brazil.  
*Amazon and São Francisco are examples of important rivers in Brazil. / Serra do Mar and Serra do Espinhaço are examples of important mountain ranges in Brazil.*

d.  T Brazil is a democratic federal republic.

*Os exercícios 5 e 6 desenvolvem a seguinte habilidade prevista na BNCC: EF06LI09.*

Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 27)

Contudo, esse exercício também não prevê oportunidade crítico-reflexiva para redesign (Janks, 2013) a partir de seu próprio material, uma vez que os aprendizes devem recorrer a informações específicas do texto para responder a atividade, com base nas noções de certo ou errado. Dessa maneira, somente através da mediação do professor, poderia haver chance para uma discussão aprofundada acerca das declarações sobre o Brasil, envolvendo, por exemplo, a questão ambiental do baixo volume de água do rio São Francisco, mencionado na letra c; ou ainda, as características que constituem uma república federal democrática, como citado na letra d.

Na atividade 6 (ver Figura 10), observamos perguntas cujas respostas escritas referem-se ao idioma oficial do Brasil e sua moeda.

Figura 10 – Atividade 6 do subtópico Reading, da seção Reading Comprehension

**6** Based on the text, answer the questions below.

a. What is the official language of Brazil?  
*Portuguese.*

b. What is the currency of Brazil?  
*Real.*

*The official currency of Brazil.*



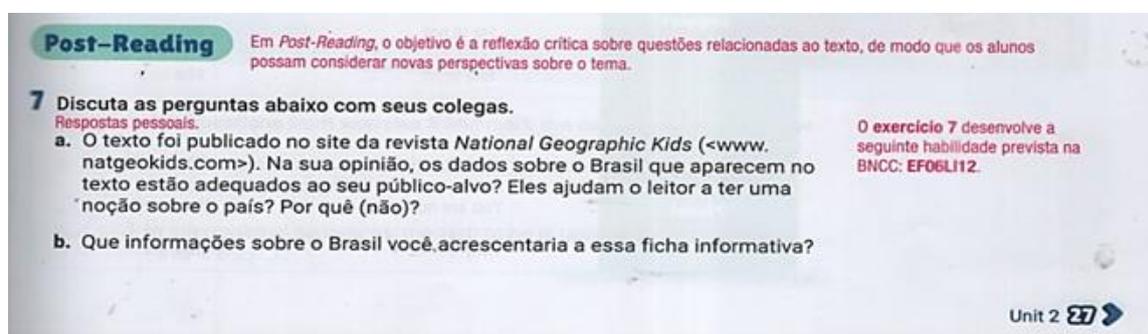
Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 27)

Nesse exercício, os aprendizes podem se apoiar, também, na imagem colorida de notas ao lado direito das questões, a respeito do dinheiro em circulação no país. Logo, a atividade não apresenta oportunidade de redesign (Janks, 2013) por tratar de informações específicas sobre a nação discutida.

A questão 7 da subseção Post-Reading, oportuniza o desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos acerca do enunciado referente ao Brasil; propiciando aos aprendizes uma chance de

redesign (Janks, 2013) a partir das seguintes perguntas: “a. O texto foi publicado no site da revista National Geographic Kids [...]. Na sua opinião, os dados sobre o Brasil que aparecem no texto estão adequados ao seu público-alvo? Eles ajudam o leitor a ter uma noção sobre o país? Por quê (não)? b. Que informações sobre o Brasil você acrescentaria a essa ficha informativa?”.

Figura 11 – Atividade 7 do subtópico Post-Reading, da seção Reading Comprehension



Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 27)

Assim, a partir da discussão dessas questões, os alunos poderiam refletir se o texto lido, de acordo com as informações selecionadas, é voltado para nativos do país ou para estrangeiros. Por conseguinte, os aprendizes conversariam sobre a pertinência dos dados presentes no enunciado como modo de apresentar o Brasil a pessoas que não o conhecem, incluindo o uso da imagem da praia de Copacabana para representar a nação. Diante disso, os alunos teriam a oportunidade de redesign (Janks, 2013) ao discutir quais informações acrescentariam à ficha informativa, sugerindo dados diversos, bem como demais recursos multimodais (imagens, vídeos, áudio etc.) que poderiam ser utilizados a fim de abordar seu país de origem; uma vez que, enquanto residentes do Brasil e sujeitos do discurso, têm propriedade para argumentar sobre a adequação de determinadas informações sobre ele.

Destarte, a subseção Post-Reading é utilizada no livro didático como locus para se trabalhar o letramento crítico dos aprendizes, bem como sua agentividade através do redesign (Janks, 2013)

do texto lido, movendo-os da posição de reprodutores ou receptores do discurso para sujeitos crítico-reflexivos e criadores de sentidos. (Boche, 2014)

Em *Language in Use* (p. 28 e 29), o objetivo principal é exercitar o uso do verbo *to be* no presente do indicativo para identificar pessoas e nacionalidades.

Figura 12 – Seção *Language in Use*

Em *Language in Use* oriente os alunos a inferir as regras a partir da observação dos exemplos. Nesta seção, nos **exercícios de 2 a 5**, é desenvolvida a seguinte habilidade prevista na BNCC: EF06L1. Nesta unidade, o foco de uso do presente do indicativo recai sobre a utilização do verbo *to be* para a identificação de pessoas e nacionalidades. O uso desse verbo verbal será ampliado ao longo deste volume.

### Language in Use

#### Verb to be (negative and interrogative forms)

Read the sentences about Brazil (I, II and III). Then, do **exercises 1 and 2**.

**I.** "Brazil **is** a federal republic with a president, a National Congress, and a legal system."  
**II.** "Brazilians **are** football crazy [...]"  
**III.** "The Amazon **is not** one river but a network of many hundreds of waterways."  
From: <www.natgeokids.com/22/discover/geography/countries/country-fact-file-brazil/>. Accessed on: Feb. 4, 2019

**1** Complete the items below with **I, II or III**.

a. In sentences   I   and   II  , the verb *to be* is in the **affirmative form**.  
b. In sentence   III  , the verb *to be* is in the **negative form**.

**2** In "Brazilians are football crazy", which pronoun can replace **Brazilians**?

a.  It.  
b.  They.

Comente com os alunos que, nos Estados Unidos, *soccer* é a palavra utilizada para se referir a futebol e *football* é a palavra usada para se referir ao futebol estadunidense. Já no inglês britânico, o termo *football* é usado para se referir ao futebol europeu.

**Language Note**  
Brazil is a federal republic = **It's** a federal republic  
The Amazon is not one river = **It isn't** one river  
Amazon river.

02/04

Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 28)

Verificamos que os exercícios 1 e 2 não propõem em si uma discussão crítico-reflexiva sobre as declarações relacionadas ao Brasil, de maneira a limitar os aprendizes a analisá-las gramaticalmente. Na atividade 1, os alunos devem numerar as frases nas quais o verbo *to be* se apresenta na forma afirmativa e na forma negativa. Na atividade 2, com base na sentença "Brazilians are football crazy", os aprendizes devem marcar qual pronome pode substituir o vocábulo "Brazilians"; constituindo-se, assim, exercícios de caráter objetivo. Contudo, tanto a atividade 1 quanto a atividade 2, apresentam pontos de redesign (Janks, 2013) no que tange à possibilidade de discussão sobre o significado da frase II; apresentando, portanto, chance para o

desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca de tal declaração (“Brazilians are football crazy”), na qual percebe-se uma visão estereotipada sobre o povo brasileiro, sem considerar sua diversidade sociocultural.

A seção que encerra a unidade 2, na página 33, é intitulada English 4 Life (ver Figura 13) e tem como foco as peculiaridades da língua inglesa, como por exemplo, aspectos ligados ao seu vocabulário, expressões idiomáticas, variações, entre outros.

Figura 13 – Seção English 4 Life

**ENGLISH 4 LIFE**

Em English 4 Life, o objetivo é explorar aspectos linguístico-discursivos, incluindo questões relacionadas às variações da língua inglesa, vocabulário utilizado no cotidiano, expressões idiomáticas etc.

1 Read the comic strip below and answer the questions.

HEY, YOU TWO! IT'S THE FIRST MORNING OF THE NEW YEAR!

WAKE ME WHEN IT'S THE FIRST NOON...

noon = meio-dia

a. Who are the characters?  
 Three sisters.  
 Mother and children.

b. What day is it?  
 January 1st.  
 January 2nd.

c. When is it convenient for the girls to get out of bed?  
 The first morning of the New Year.  
 The first noon of the New Year.

Fonte: (Franco, Tavares, 2019, p. 33)

Na primeira atividade, os alunos devem ler a tirinha para responder às questões (letras a-c). O texto, que aborda a data comemorativa do Ano Novo (New Year's Day) como introdução para o tópico de números ordinais, apresenta personagens exclusivamente brancas, sem que haja diversidade com relação à etnia. A respeito dos aspectos visuais da tirinha, observa-se um distanciamento sociocultural dos aprendizes brasileiros, uma vez que a personagem que representa a mãe, utiliza como vestimenta um roupão, o que não é típico para a realidade da

maioria dos brasileiros; deixando de estabelecer, portanto, uma relação de proximidade com o cotidiano dos estudantes. Ademais, o exercício 1 aplica questões de compreensão textual de cunho superficial, abordando, por exemplo, a identidade das personagens (mãe e filhas), e a data, ou ocasião, em que ocorre o diálogo, sem desenvolver, desse modo, questões crítico-reflexivas sobre o enunciado e/ou que propusessem redesign (Janks, 2013).

Desse modo, estaria a cargo do professor a iniciativa de levantar questões e mediar a discussão sobre os aspectos socioculturais da tirinha em sala de aula. Além disso, a atividade da seção English 4 Life não explora o gênero textual apresentado (tirinha) em seus aspectos estruturais e discursivos, como por exemplo, o seu caráter humorístico gerado pela quebra de expectativa nas ações das personagens. A questão da letra *c*, em tradução para a língua portuguesa, “Quando é conveniente para as garotas levantar da cama?”, em particular, por requerer uma resposta objetiva, não propõe uma discussão como exercício escrito no material didático sobre o comportamento das filhas com relação à intervenção da mãe. Ao lado direito da atividade 1, observamos um box textual de vocabulário dirigido ao aluno, a respeito da palavra “noon” (meio-dia), sem que haja recurso visual.

### **Considerações Finais**

Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018), as seções selecionadas na unidade 2 do livro English Play 6 (Franco; Tavares, 2019) apresentam atividades que podem promover os multiletramentos e uma abordagem multimodal, visto que incluem diversos recursos semióticos (imagens, números, gêneros do discurso, entre outros) e ampliam o letramento digital dos aprendizes através de materiais extras disponíveis através de escaneamento de QR code.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, verificamos que as seções da unidade analisada apresentam iniciativas de decolonialidade e proximidade ao contexto sociocultural de aprendizes brasileiros do sexto ano da educação básica ao contextualizar suas atividades propostas com elementos da realidade dos alunos, como por exemplo, através da representação de artistas do Brasil em imagens, e demais textos que abordam o país. Contudo, o material ainda apresenta atitude colonial ao incluir a imagem da praia de Copacabana e generalizar o amor do povo brasileiro pelo futebol, estereótipos recorrentes que denotam colonialidade. Na seção English4life, a imagem da mulher, que representa a mãe, também está inserida numa perspectiva

colonial, por trajar um “roupão”, uma vestimenta que exprime conforto e está associada ao estilo de vida das famílias das classes mais privilegiadas.

Ao analisarmos se o design dos textos escritos e imagéticos contempla (ou não) o letramento crítico e oportuniza o redesign por parte dos aprendizes, percebemos chances para o desenvolvimento da criticidade por meio de questões na subseção Post-Reading. Contudo, a maioria dos pontos de redesign apresentados nas atividades do livro são oportunidades que ficam submetidas ao critério do(a) professor(a), com exceção das questões da subseção Post-Reading (p. 27), que apresentam chances para design e redesign (Janks, 2013) a partir de suas próprias atividades.

Sendo assim, para que haja uma reflexão crítica acerca dos exercícios, bem como aproveitamento das suas chances de redesign, seria necessária a intervenção do(a) docente como mediador(a) na edição de textos escritos e imagéticos, a fim de superar estereótipos e lacunas concernentes à diversidade de cor das personagens e personalidades representadas no material, bem como demais aspectos físicos, que encontram-se submetidos a padrões estéticos; além de referências que privilegiam modelos europeus e norte-americanos.

## Referências

- ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, p. 538-550, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BOCHE, B. Multiliteracies in the Classroom: Emerging Conceptions of First-Year Teachers. **Journal of Language and Literacy Education**, Vol. 10, Nº 1, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning**. University of Illinois: Urbana-Champaign, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, Vol. 2, Nº 0, 2001.
- FRANCO, C. P.; TAVARES, K. C. **English Play 6**. 1. ed, São Paulo: FTD, 2019.
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores: Como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução: Maria Lúcia Lopes da Silva. 1 ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, Vol. 4, No. 2, Jun. 2013.
- JANKS, H. **Panorama sobre letramento crítico**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Org.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 22-36.
- LADSON-BILLINGS, G. Through a glass darkly: The persistence of race in education research and scholarship. **Educational Researcher**, vol. 41, n.4, p.115–120, 2012.
- LUKE, A.; DOOLEY, K. **Critical literacy and second language learning**. In: Hinkel, E. (Ed.). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (Vol II). Routledge, United States, 2011.
- MCGREGOR, H. E. **Decolonizing Pedagogies Teacher Reference Booklet**. Service Project for: Aboriginal Focus School, Vancouver School Board. Mar. 2012.
- MORA, R.A. Criticality and English Language Education: An Autoethnographic Journey. **HOW**, vol 28, n. 3, Bogotá, Colombia, p. 62-77, 2021.
- NIETO, C.H.G; JORDÃO, C.M; VERONELLI, G. Decoloniality in ELT: a political project. **Ikala: Ç.Revista de Language y Cultura**, vol. 27, n.3, p. 586-594, 2022.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 18-28, 2010.
- RAUTINS, C.; IBRAHIM, A. Wide-Awakeness: toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. **The International Journal of Critical Pedagogy**, Vol. 3, n.3, p. 24-36, 2011.
- ROSA, J.; FLORES, N. Decolonization, language and race in Applied Linguistics and social justice. **Applied Linguistics**, vol. 42, n. 6, p. 1162-1167, 2021.
- SÁ, R. L.; MELLO, P. C. **Multimodalidade: das origens ao ensino de línguas na contemporaneidade**. PUC-Rio Coleção Digital, 2018, n.p. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34129/34129.PDF>>. Acesso em 03 ago. 2022.
- SILVA, F. M. Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura. **Letras & Letras**. Uberlândia, vol 34, n.1, p. 18- 28, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37807/22430>>. Acesso em 27 fev. 2022.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.