

CRÍTICO “PERO NO MUCHO”: PROBLEMATIZANDO A ABORDAGEM DE QUESTÕES IDENTITÁRIAS EM UMA UNIDADE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO

CRITICAL, “PERO NO MUCHO”: PROBLEMATIZING THE APPROACH TO IDENTITY ISSUES IN A HIGH SCHOOL ENGLISH TEXTBOOK’S UNIT

Patrícia Helena da Silva Costa*
Raquel de Almeida Rodrigues**

RESUMO

Neste estudo problematizamos a visão de criticidade em um livro didático de inglês para o primeiro ano do Ensino Médio, pertencente a uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático 2018 (PNLD) e apontamos formas de preencher lacunas em tal material através de sugestões para uma formação de professores realmente crítica e antirracista. Alinhadas a uma abordagem pedagógica de letramento queer (LIN, 2014) e de letramento crítico racial (FERREIRA, 2015a; 2015b), defendemos a posição de que uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) antirracista deva estar presente na formação dos professores de língua, além de manuais e orientações elaborados para os docentes de inglês. Neste sentido, a perspectiva de “crítico” por nós adotada procura motivar o questionamento e estranhamento (LIN, 2014) dos discursos naturalizados, levando-se em consideração questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência (PENNYCOOK, 2004). Analisamos a primeira unidade do livro, intitulada “*Who am I?*” e voltada para aspectos referentes à identidade, e a fundamentação teórica do material didático, juntamente com as orientações dadas aos/as professores(as) para a abordagem das atividades de tal unidade. As considerações que fazemos ao final da análise apontam para a necessidade de uma formação docente que possa complementar o material e, dessa forma, ir além das sugestões das autoras para, de fato, promover práticas pedagógicas antirracistas problematizadoras, através da reflexão sobre questões identitárias de caráter interseccional e decolonial, pois neste caso, e possivelmente em outros, as orientações elaboradas para os docentes no material didático não problematizam tais aspectos, sinalizando a ausência de questionamentos que levem à uma agenda transformadora.

Palavras-chave: pedagogia de letramento queer; letramento racial crítico; prática problematizadora; material didático de inglês para a Educação Básica; formação docente.

ABSTRACT

In this study we problematize the understanding of what is considered critical by the authors of a first grade of high school textbook approved by a committee for the distribution in Brazil. We also point ways of filling the gaps in said document. In line with a pedagogical approach towards queer literacy (LIN, 2014) and racial critical literacy (FERREIRA, 2015a, 2015b), we claim anti-racist problematizing practices (PENNYCOOK, 2004) must be included in language teachers’ education as well as in learning materials. Thus, our perspective on what is critical wishes to motivate questioning and “queering” (LIN, 2014) naturalized discourses considering relations of access, power, difference, inequality and resistance (PENNYCOOK, 2004). We analyzed the book’s unit named “*Who am I?*” which focuses on matters of identity, as well as the theoretical framework and guidelines for teachers. Our considerations point to the need for a curriculum that will fill in the gaps in learning materials for schools so teachers may go beyond the suggestions to actually promote anti-racist pedagogical practices, through reflecting about identity processes in an intersectional and decolonial perspective. In this case, and possibly others, the guidelines for teachers in the set do not problematize those aspects, which shows lack of questioning for a transformative agenda.

Keywords: queer literacy pedagogy; racial critical literacy; problematizing practice, English learning materials for basic education, teacher education

1. UM POUCO DA HISTÓRIA DESTE ESTUDO

Este artigo começou a ser desenvolvido em 2018 e uma versão consistindo em uma análise restrita à concepção de criticidade do material foi apresentada no Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) do mesmo ano. Após dois anos, no começo da quarentena de 2020, resolvemos retornar à reflexão sobre

* Professora de inglês na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. patriciahcosta@rioeduca.net
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8296-7204>

** Professora de inglês no Colégio Pedro II, Campus Niterói, RJ, Brasil, Brasil. raquelrodrigues@letras.ufrj.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0829-9433>

o material¹ e fizemos uma auto-crítica. A análise crítica já não nos parecia tão crítica assim. Ironicamente, justamente uma análise sobre um material que se dizia crítico e em nossa análise não era tão crítico como gostaríamos, era uma análise em si crítica pero no mucho também. No ápice de crises globais, e com a retomada do debate Vidas Negras Importam na mídia e no centro das conversas societárias (GEE, 1999 [2005]), assistimos, à *live* Material Didático de Língua Estrangeira, no canal da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no *You Tube*, com a uma fala potente e provocadora da Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Associando este conteúdo a outras leituras, resolvemos focar nossa análise em questões mais relevantes no panorama atual. Tanto para a Linguística Aplicada como para a sociedade e o nosso futuro, o racismo se tornou central nos estudos críticos.

2. CRÍTICO, MAS SÓ ATÉ A PÁGINA 2!

Diferentes correntes pedagógicas e concepções de perspectiva “crítica” tem aparecido na Linguística Aplicada desde os anos 80. Algumas delas são: Análise Crítica do Discurso (ACD), letramento crítico ou pedagogia crítica; outras são informadas por diversas teorias críticas, como estudos de gênero, teoria queer, estudos decoloniais, ou pedagogia antirracista (PENNYCOOK, 2004). Neste sentido, faz-se necessário discutirmos os diferentes entendimentos que o termo “crítico” pode assumir na Linguística Aplicada para, então, adotarmos o conceito de criticidade com o qual iremos trabalhar ao longo deste estudo.

A fim de prosseguir na discussão aqui proposta, consideramos as seguintes concepções de criticidade: pensamento crítico, relevância social, modernismo emancipatório e prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004). As quatro concepções surgiram e se consolidaram ao longo do tempo sendo reformuladas a partir de críticas ao próprio conceito de criticidade. Porém, não afirmamos aqui que haja a concepção correta, apenas que há as que se adequam ao contexto socio-histórico vigente e à visão de mundo, aprendizagem e linguagem de quem as utiliza.

O pensamento crítico tem, como cerne, “o anseio por saber - por compreender o funcionamento da vida”, de acordo com Bell Hooks (2020 [2010], p. 31), “e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante” (HOOKS, 2020 [2010], p. 33). A autora afirma ainda que o pensamento crítico exige o engajamento de todos os participantes do processo em sala de aula e uma mente sempre radicalmente aberta. Pennycook (2004) descreve o pensamento crítico, como concebido na Linguística Aplicada Crítica (LAC), como um foco em uma análise textual mais objetiva, uma forma de desenvolver um distanciamento crítico. Neste sentido, tal concepção defenderia que a postura analítica desenvolvida conferiria melhores possibilidades de interpretação do texto, pois o distanciamento seria capaz de proporcionar objetividade e imparcialidade tanto na compreensão quanto na reprodução do texto. Trata-se, portanto, em sua concepção, de “um conjunto de habilidades de raciocínio, uma capacidade de engajamento em uma apreciação distanciada, (...) isolada de questões políticas, de poder, de desigualdade, diferença, ou desejo, (...)” (PENNYCOOK, 2004, p. 798).

Se nesta visão de crítico, de acordo com Pennycook (2004), temos uma teorização social insatisfatória em si, uma vez que não se propõe a trabalhar disparidades ou conflitos, o segundo sentido de crítico que ele aborda, o da relevância social, apresenta uma criticidade limitada à relação da linguagem com contextos sociais. Segundo o autor, esta corrente se restringe a mapear micro/macro formulações como uma forma de entender a relação, por um lado, entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade e classe, e por outro, enunciados em sala de aula, traduções, conversas, gêneros (textuais/discursivos), aquisição de língua ou textos midiáticos. Desta forma, ao não problematizar as relações sociais, e mapear a linguagem em uma visão estática de sociedade, o autor entende que este tipo de criticidade acaba por perpetuar ainda mais as desigualdades.

O modernismo emancipatório, por sua vez, seria uma concepção de criticidade que abrange questões como desigualdades e injustiças sociais, aspectos centrais nesta concepção de crítico, juntamente com a preocupação com a transformação social. Inserida nesta base epistemológica está a pedagogia crítica, cuja principal contribuição foi a de buscar promover a libertação do aprendiz. Um dos seus maiores expoentes é Paulo Freire e sua concepção de

1. Durante a período de distanciamento social devido à pandemia de covid-19, compartilhamos nossos dados e o capítulo Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça, de autoria da Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, presente no livro *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil* (PESSOA, SILVESTRE, MONTE MÓR, 2018) com o Professor Dr. Rodrigo Borba e seus orientandos, que contribuíram com análises tanto por escrito como oralmente em um encontro virtual no dia 24/08/2020. Agradecemos imensamente pelas contribuições de enorme valor especialmente de Alessa Francine Silva, Danillo Silva, Guilherme Diniz Machado, Juliana Ricardo, Larissa Vilardo, Rebeca Tambellini, Thiago Mulim e do próprio Rodrigo Borba.

educação como força libertadora pois, segundo ele, é fundamental que a educação, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p. 36). Ainda que sejam de extrema relevância as contribuições trazidas por este entendimento de crítico, as ressalvas feitas a esta corrente de pensamento se voltam para o seu determinismo no que diz respeito à desigualdade estrutural, uma vez que, ao desenvolver uma crítica a formações sociais e políticas, esta terceira visão de crítico acaba por oferecer uma única versão alternativa para ocupar o lugar daquilo que pretende criticar. Sendo assim,

um dos problemas com o modernismo emancipatório é a sua certeza sobre a sua própria retidão, sua convicção de que uma crítica adequada da desigualdade social e política pode levar a uma realidade alternativa. Esta posição é que Widdowson critica como sendo “ideologicamente comprometida com uma única perspectiva” (2001, p. 15). (PENNYCOOK, 2004, p. 800)²

Por fim, a prática problematizadora, diferenciando-se das três visões de crítico apresentadas anteriormente, propõe um olhar cético em relação a ideias que tem se tornado “naturalizadas”, noções que não são mais questionadas e passam a ser aceitas como imutáveis. “Crítico” aqui se refere a questionar discursos, buscando entender “seus efeitos múltiplos em determinadas e diferentes condições” (TILIO, 2017, p. 23). “Ser crítico, nesta perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam” (TILIO, 2017, p. 23,24).

É neste sentido que entendemos a LAC como um exercício de práticas “problematizadoras” (PENNYCOOK, 2004), cujo grande desafio é ir além de uma relação da linguagem com o contexto de relações sociais de forma engessada, isto é, sem questionar como a linguagem, que não é algo estanque, pode contribuir com ou desafiar relações também mutáveis. Ademais, não basta apontar relações sociais, devemos ter um olhar crítico para estas se as entendemos como problemáticas. Ao invés de meramente relacionar linguagem e sociedade, a LAC deve “levantar questões mais críticas em relação a acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência, assim como um entendimento histórico de como as relações sociais vieram a ser o que são.” (PENNYCOOK, 2004, p. 797). Tal abordagem inspirada em áreas como o feminismo, antirracismo e teoria queer, entre outras, “não busca uma base estável para uma verdade alternativa (...), mas um questionamento constante de todas as categorias” (PENNYCOOK, 2004, p. 799). Portanto, a LAC deve questionar

o que se entende e mantém pelas categorias cotidianas da LA, tais como: linguagem, aprendizagem, comunicação, diferença, contexto, texto, cultura, significado, tradução, escrita, letramento, avaliação, assim como categorias de crítica social: ideologia, raça, gênero, classe e por aí em diante. (PENNYCOOK, 2004, p. 800)

Este tipo de problematização também deve se voltar para a própria Linguística Aplicada, levantando com humildade os limites do próprio saber, pois assumindo essa posição auto-reflexiva, a LAC não pretende produzir uma nova ortodoxia, mas levantar “novos e difíceis questionamentos sobre ética, política e conhecimento” (PENNYCOOK, 2004, p. 800). Nesta visão política de conhecimento, a LAC tem uma concepção e devir queer, no sentido anti-disciplinar de insubordinação a normas heteropatriarcais coloniais e capitalistas de produção de conhecimento, assim como a concepção e argumentação por uma Linguística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), da LA.

Diante do que foi exposto, é nosso intuito nos beneficiarmos dos princípios (listados abaixo) de uma proposta pedagógica de letramento queer (LIN, 2014), que se apresenta como uma forma de prática “problematizadora” e se alinha às motivações questionadoras, reflexivas e transformadoras da LAC, da Linguística Aplicada INdisciplinar e da Linguística Queer.

- 1) Queerizar (questionar, problematizar ou interrogar)³ o que é considerado “normal”.
- 2) Empregar uma educação para a justiça social e pedagogia queer demonstrando compromisso com a mudança e perturbando alicerces sobre os quais naturalizações são construídas.
- 3) Construir uma base de conhecimentos queer que permitam desafiar a norma.
- 4) Trabalhar contra o modelo de representação da linguagem, contra uma história única e estática de experiência humana ou de identidades favorecendo uma perspectiva de diferentes possibilidades.
- 5) Criar condições para auto-reflexão e exploração seguras tanto para o oprimido quanto para o opressor ter oportunidade de se avaliar e entender sem ser silenciado ou constringido.

2. Tradução de Tilio (2017).

3. Tradução nossa.

- 6) Manter expectativas altas partindo do princípio que os alunos são capazes de discussões maduras, epifanias complexas e transformação real.
- 7) Esperar e responder a mudanças dinâmicas entendendo que uma turma, um aluno pode amadurecer e mudar mais rápido que nós possamos antecipar.
- 8) Enxergar a educação como crescimento intelectual, acadêmico, social e individual e ensinar com um esforço de fomentar transformação em todas essas esferas. Posicionar letramento(s) como ferramenta para transformação.

Entendemos que para realizar uma análise relevante e coerente que seja pautada em pedagogias críticas próprias para o século XXI, isto é, decoloniais, Indisciplinadas, transgressivas e/ou queer, precisamos abordar e problematizar questões raciais, além de questões de gênero, sexualidade e classe, tanto no material didático quanto na formação docente. Para tanto, recorreremos ao conceito de letramento racial crítico.

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ler o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo tem impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. (FERREIRA, 2015b, p. 138)

Diante do impacto de questões sobre raça e racismo nas práticas discursivas nas quais nos engajamos, faz-se necessário problematizar tais aspectos no contexto escolar e em todas as disciplinas do currículo escolar. No que diz respeito ao ensino de línguas, tal postura se torna ainda mais urgente, dada a centralidade do papel da linguagem na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A este respeito, corroboramos a visão de Melo (2015) quanto à lacuna existente nos cursos de Letras quando se trata de reflexões acerca dos significados construídos na/pela linguagem e dos efeitos dessas construções nas práticas sociais e nos sujeitos que delas participam.

Quando deixamos os espaços de formação e passamos as nossas tarefas cotidianas em salas de aula distintas e complexas, percebemos que não fomos formados para lidar com alunas/os e corpos genericados, sexualizados, racializados etc. que são ignorados, em muitos casos, para não se perder o foco do ensino de línguas. Há, portanto, uma construção de que em sala de aula de inglês não há lugar para discutir temas como raça, gênero, sexualidade etc. Essas aulas não se tornam lugares de (des/co) construção de atores e práticas sociais que envolvem tais questões (...) relevantes para a formação cidadã de alunas/os. (MELO, 2015, p. 67-68)

Esta colocação sobre a lacuna na formação docente, que nos faz falta na sala de aula, dialoga com a crítica de Bell Hooks (2020 [2010]), que afirma que em nossa formação somos levada/os a crer que devemos estar certa/os o tempo inteiro. Desta forma, na formação é pressuposta uma normatividade hierárquica que reforça esse mito da perfeição em que o professor está sempre certo. No entanto, de acordo com uma perspectiva de estímulo ao pensamento crítico, devemos nos abrir a constantes mudanças e desafios. Na formação, este mito pode gerar medo de errar e de mudança, o que é improdutivo para práticas reflexivas de quem quer e precisa arriscar aprender e desaprender constantemente. No entendimento de Hooks, o pensamento crítico

pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança” (HOOKS, 2020 [2010]: 33).

A fim de contribuir para um entendimento de que em sala de aula deve haver lugar para discutir temas relativos a (des/co)construção de atores e práticas sociais, propomos neste estudo, além de uma investigação acerca do conceito de “crítico” apresentado no *corpus* desta pesquisa, uma reflexão sobre naturalizações construídas a respeito de raça e etnia. Desta forma, podemos retomar os discursos de raça sedimentados e normalizados sobre o racismo no Brasil, de forma a contestá-los (MELO, 2015).

3. COMO INVESTIGAMOS A CRITICIDADE DO MATERIAL?

Para viabilizar a investigação proposta neste trabalho, o material nos foi disponibilizado por colegas⁴ professoras da rede pública que fizeram uso do material em sala de aula. O material é constituído das seguintes partes do guia didático: a primeira unidade com notas para a/o professor/a e uma seção contendo a fundamentação teórica da coleção. Com base nas nossas leituras mencionadas na seção anterior, lançamos nossos olhares para a unidade

4. Agradecemos nossa colega Professora Ma. Flávia Teixeira, pelas contribuições e participação no primeiro esboço deste artigo.

do volume 1 da coleção *Circles* (com especial atenção às sugestões para docentes e aos princípios norteadores da coleção), aprovada no PNLD de 2018.

Já havíamos usado dados desta mesma unidade didática para uma análise crítica mais restrita, conforme explicamos anteriormente, porém não havíamos concluído a escrita do artigo. Chegada a quarentena, em março de 2020, conversamos sobre retomar este estudo, desta vez focando em questões de raça/etnia interseccionalmente com categorias de classe, gênero e sexualidade, queerizando nossa própria análise anterior à luz da grande repercussão de recentes acontecimentos que deram visibilidade a movimentos sociais, como o Vidas Negras Importam. Tal movimento contra o racismo necropolítico em abuso policial ganhou destaque nas mídias e provou conversas sociais cruciais para a construção de novas realidades através da nossa práxis diária como resistência micropolítica tanto na educação quanto na vida social em geral. Como afirma Nilma Gomes, “os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos” (2005, p. 39).

Este ano, contemplando os dados, percebemos que seria mais interessante fazer um recorte selecionando algumas páginas e atividades da unidade para nos aprofundarmos nestas que nos instigavam mais. Decidida nossa abordagem metodológica, realizamos o recorte com foco em tema, textos e tarefas significativos e simbólicos, assim como lacunas entre o que afirma a fundamentação teórica (sobre uma preocupação com criticidade) e o que a unidade didática apresenta, com base no que preconiza uma prática problematizadora antirracista pelos letramentos racial crítico (FERREIRA, 2015) e queer (LIN, 2014). Fizemos reuniões semanais via vídeo chamada, ao longo de quatro meses, para repensarmos as teorias que informavam agora nossa análise a partir de provocações pertinentes feitas pela Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, na *live* realizada em junho pela ALAB, especificamente: 1) o que os cursos de formação docente e livros didáticos tem feito para abordar a temática racial e suas interseccionalidades?; 2) atentar para a (não) inclusão de referências bibliográficas que tenham outras perspectivas epistemológicas e 3) quem são as pessoas citadas?

Buscamos, então, identificar a concepção de criticidade apresentada pelas autoras na fundamentação teórica da coleção. Destacamos a palavra crítico e variações de sua raiz dentro das frases e parágrafos em que estavam inseridas. Tentamos associar a forma como as autoras fizeram uso da palavra às noções de criticidade propostas por Pennycook (2004) e se teria alguma relação com o que o autor chama de prática problematizadora. Investigamos, além da presença e visão de criticidade na fundamentação teórica do guia didático, oportunidades para a promoção de práticas problematizadoras antirracistas nas atividades da unidade, intitulada “*Who am I?*”, na qual são abordados aspectos identitários na adolescência.

A fim de orientar esta investigação, nos baseamos em princípios teóricos-metodológicos da análise de discurso (GILL, 2010), nome empregado a uma variedade de enfoques no estudo de textos, elaborada com base em diferentes teorias e diferentes tratamentos em diversas disciplinas unidas pela “rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2010. p. 244).

Ao investigarmos a concepção de criticidade apresentada no guia didático do livro *Circles I*, mais especificamente na unidade “*Who am I?*”, lançamos nosso olhar à produção escrita das autoras e possíveis significados construídos em contextos de circulação permeados por diversas relações sociais de poder e desigualdades. Dada nossa perspectiva socioconstrucionista e performativa do discurso, faz-se necessário que nos ocupemos também com os efeitos ideológicos constitutivos da linguagem.

Em consonância com a concepção de discurso adotada neste trabalho e, conseqüentemente, com uma Linguística Aplicada contemporânea (crítica, transgressiva e INdisciplinar), orientamos nossa análise primeiramente por meio das diferentes concepções de criticidade apresentadas em Pennycook (2004): pensamento crítico, relevância social, modernismo emancipatório e prática problematizadora. Porém, ampliamos a análise de criticidade, com base nos princípios de uma proposta de pedagogia de letramento queer (LIN, 2014) e, especialmente, em um trabalho de letramento racial crítico (FERREIRA, 2015a; 2015b).

4. OLHANDO PARA O MATERIAL COM UMA LUPA PROBLEMATIZADORA DE NORMATIVIDADES E ANTIRRACISTA

Fundamentação teórica do livro didático

Abordamos aqui um recorte da *visão geral da coleção* apresentada no guia didático com foco na *introdução* e os *princípios norteadores da coleção*. Na introdução do guia didático da coleção, as autoras valorizam a importância pedagógica da criticidade no material didático e no currículo de Inglês, em concordância com os documentos oficiais, como por exemplo o Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013) e a discussão, em 2015, durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Podemos perceber tal preocupação no seguinte trecho da introdução:

Com o passar dos anos, em um mundo que se torna cada vez mais globalizado (...) faz-se necessário que a escola reflita sobre essa expansão do acesso ao conhecimento, tornando-se espaço não só para a recepção, mas principalmente, para a *análise crítica* de tais informações e produção de novos conhecimentos. (KIRMELENE et al., 2016, p. 163, grifo nosso)

Mais adiante é mencionada a atenção dada à criticidade na elaboração dos documentos citados usando o termo “pensamento crítico” ao abordar as orientações no Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013) e em análise crítica de características de gêneros textuais orais e escritos ao abordar o debate em torno de um esboço preliminar da BNCC. Por fim, ainda na introdução, as autoras afirmam que na idealização e elaboração do material, elas, assim como todos envolvidos no processo de Educação Básica, esperam que os jovens desenvolvam habilidades “para se tornar cidadãos participativos e criticamente atuantes na sociedade” (KIRMELENE et al., 2016, p. 164, grifo nosso)

Se por um lado, as autoras do material usam o termo “pensamento crítico” em um trecho, em outro pressupõem uma atuação crítica, que entendemos como potencialmente transformadora. Há, nitidamente, uma preocupação com a questão da criticidade, e embora não fique explicitada a concepção do que as autoras entendem por “crítico”, o uso do termo em diferentes trechos remete a diferentes correntes, aparentemente de forma complementar, o que pode ser considerado um trajeto interessante até uma prática problematizadora.

No que diz respeito aos *princípios norteadores da coleção*, no item *Conceitos de linguagem e língua e suas relações com o ensino-aprendizagem*, as autoras adotam a abordagem sociointeracionista para, de acordo com elas, “valorizar a interação entre a/os estudantes, os professores e as comunidades nas quais estão inseridos, provocar a discussão crítica de conceitos e valorizar o conhecimento prévio do indivíduo (...)” (KIRMELENE et al., 2016, p. 164). Assim como na *introdução*, as autoras trazem o aspecto crítico para o processo de ensino-aprendizagem, porém sem especificar o que entendem por uma “discussão crítica de conceitos”. Mais adiante, a criticidade é atrelada ao valor educativo da língua, uma vez que, segundo elas afirmam, este envolve o conhecimento sobre a diversidade cultural e humana de seu país e de outros lugares, sobre diferentes formas de manifestação artística, e o ato de pensar criticamente seu papel no mundo, reconhecendo e valorizando os saberes construídos socialmente. Neste momento, as autoras se referem a Paulo Freire, o que pode sinalizar uma aproximação com a concepção de educação para libertação, que tem o modernismo emancipatório como base epistemológica. A análise deste item nos mostra que um viés crítico, ainda que não explicitamente definido, está presente na coleção, tanto no conceito de linguagem e língua, quanto na abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem que embasa a obra.

O próximo item que merece atenção é o *Multiletramentos críticos e interdisciplinaridade*. Como o próprio título da seção sugere, o caráter multimodal dos textos é trabalhado de maneira crítica, de acordo com as autoras, conforme nos mostra o trecho a seguir.

Além de tratar do caráter multimodal dos textos, envolvendo variadas linguagens, suportes e gêneros, a coleção busca *problematizar a interpretação e a significação* ao mesmo tempo que busca contextualizar “a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14). Pennycook (2015), com base em outros autores, tais como Freire, Fairclough, Wodak, Jenks, explica a importância de *desenvolver o pensamento crítico* no contexto educacional, *destacando algumas práticas presentes no letramento crítico*, tais como *tomar-se por base as experiências de vida dos estudantes, engajar-se em práticas diárias, práticas de autorreflexão, estabelecimento de objetivos políticos e pragmáticos compartilhados*, entre outras. (KIRMELENE et al., 2016, p. 167, grifo nosso)

Neste fragmento, as autoras utilizam o termo “problematizar” para se referirem ao desenvolvimento do pensamento crítico e o relacionam a práticas de letramento crítico. Vemos, portanto, que, na coleção, a problematização dos significados construídos pelas múltiplas semioses é associada à primeira concepção de crítico e, sendo assim, a problematização proposta pela obra pode ter como efeito pressupor distanciamento em relação ao texto. Contudo, os exemplos fornecidos configuram-se como práticas de letramento crítico, dando uma outra roupagem ao sentido de “crítico”, uma vez que entendemos letramento crítico (LUKE & FREEBODY, 1997) não

como um aparato metodológico com o intuito de promover a análise crítica de textos contextualizados, mas, sim, como um posicionamento em relação à linguagem, uma possibilidade de questionar relações ideológicas e de poder cristalizadas. Desta forma, ao utilizarem letramento crítico como uma extensão do pensamento crítico, as autoras acabam por dar um outro significado ao trabalho “crítico” que, de acordo com o guia didático, é feito na coleção.

Em um outro momento deste item do guia didático, as autoras trazem, novamente, o termo «crítico», mas, desta vez, apenas como um tipo de letramento: «Inserido nos vários aspectos de letramento, tais como visual, crítico, matemático, científico, de informação/midiático, cultural (RUSHKOFF, 1996; KALANTZIS, COPE, 2012), encontra-se o conceito de letramento digital» (KIRMELIENE et al., 2016, p. 167). Em seguida, o viés «crítico» da obra volta a ocupar um lugar de destaque, quando as autoras ressaltam que um dos objetivos principais do material didático é promover a análise, avaliação e questionamento crítico sobre os textos verbais e não verbais aos quais estudantes serão expostos ao longo da coleção, e que, a fim de possibilitar essa consciência crítica, o material aborda temas atuais, através de textos autênticos de gêneros e tópicos diversos, considerando-se os diferentes contextos de circulação, produção e consumo desses textos.

Por fim, ao abordarem *O uso da língua materna nas aulas de inglês*, as autoras defendem que a aproximação crítica dos aprendizes com outra língua seja iniciada com a ajuda da língua materna, dando sentido a construção de conhecimentos com base no que a/os estudantes já sabem. Este uso de “aproximação crítica” é interessante, pois nos remete a um posicionamento de grande valor na LA INdisciplinar, conforme nos mostram Moita Lopes e Fabrício (2020), ao argumentar por uma desconstrução de uma episteme ocidentalista que separa pesquisa, pesquisador e poder em uma visão positivista e cartesiana de ciência. Não é sequer possível exigir distanciamento para que se possa buscar entender melhor um fenômeno, pelo contrário. Primeiro, pelo fato de que no recorte feito desde a escolha de um tema e metodologia, já há um olhar que privilegia algo que se torna então o objeto e a lente pela qual enxergá-lo na relação com a pesquisa e quem a conduz. Acreditamos que podemos desenvolver um pensamento crítico através de uma aproximação, seja na pesquisa, na sala de aula ou na elaboração de materiais didáticos. No entanto, não é comum encontrar esta teorização - muito usada para embasar etnografias de pesquisadores IN-MUNDO (ABRAHÃO et al., 2014) - como forma de abordar uma língua adicional em sala de aula.

Concluimos, então, que as autoras parecem dar grande valor à criticidade no material, usando o termo “crítico” diversas vezes, citando, inclusive, Freire e Pennycook, entre outros teóricos. No entanto, não fica evidente a concepção de criticidade das autoras. Elas mencionam visões diferentes e complementares, criando uma alta expectativa de combiná-los nos temas, textos e tarefas propostas, levando a/o leitor/a a crer que haverá, de fato, práticas problematizadoras transgressivas a partir do desenvolvimento de pensamento crítico em práticas de letramento crítico sobre as vidas sociais de estudantes. Vejamos se o que está descrito pelas autoras corresponde, em nossa análise, ao trabalho realizado na elaboração da unidade *Who am I?* a seguir.

A unidade “Who am I?”

UNIT 1

WHO AM I?

Ver orientações e respostas encontradas no Guia Didático.

Hand made collage part of an Identity Project by artist Martin Chittick. It was shown in an advertising campaign in Canada (2015).

Hand made collage part of an Identity Project by artist Martin Chittick. It was shown in an advertising campaign in Canada (2015).

NESTA UNIDADE VOCÊ IRA ...

- discutir a formação da identidade na adolescência;
- ler um relatório de pesquisa (survey report) sobre dados demográficos da população mundial adolescente;
- analisar o uso do simple present para expressar fatos;
- ouvir um trecho de um vlog (vlog) sobre a busca pela identidade;
- revisar, praticar e expandir vocabulário relacionado a aspectos da personalidade;
- escrever perguntas e possíveis respostas a uma enquete (survey) direcionada a adolescentes para, depois, compartilhá-la usando um gráfico (graph);
- computar e compartilhar os resultados de uma enquete (survey) em uma apresentação oral (oral presentation).

Discuta com o parceiro (PARTNER) o vídeo. Use o dicionário de imagens disponíveis. Descreva o que você percebeu sobre as imagens. Como elas se relacionam com o tema da identidade? Prepare um pequeno relatório (report) de identidade para o professor. Inclua o tipo de linguagem utilizada, com comentários, sobre a imagem. Descreva por que você acha que o artista escolheu essas imagens. Anote as suas ideias.

a. Observe as imagens. Quais elementos você consegue reconhecer nelas? Em sua opinião, o que a composição desses elementos indica?

b. As imagens são uma composição de fotos e ilustrações, feitas em forma de colagem, criadas pelo mesmo autor. Em sua opinião, o que o responsável pela criação delas tinha em mente ao desenvolvê-las?

c. Qual você considera ser a provável origem das pessoas que aparecem nas imagens? Quais elementos justificam sua opinião?

d. Se a pessoa retratada na primeira colagem fosse um indígena brasileiro, os elementos indígenas presentes nela seriam os mesmos? Por quê?

e. Se as colagens tivessem sido criadas em resposta à pergunta “Quem é você?”, o que poderíamos conhecer sobre as pessoas retratadas?

f. Em face de tradição ou de autoconhecimento, muitas pessoas se perguntam “Quem sou eu?”, em termos da sua cultura, de grupos sociais a que pertencem, suas crenças ou outros aspectos. Você já se fez essa pergunta? Caso o tenha feito, em qual contexto isso ocorreu? Foi fácil respondê-la?

Texto 1. Seção de abertura da unidade (KIRMELIENE, V. C. C. et al., 2016, p. 10 e 11)

Na seção de abertura (Texto 1), cujo objetivo é apresentar o tema central da unidade (discutir a formação de identidade na adolescência) e provocar uma reflexão crítica inicial sobre o mesmo (conforme explicitado no guia didático) vemos duas colagens feitas por um artista londrino. Em uma imagem vemos uma pessoa indígena estadunidense com elementos estereotípicos de povos nativos da América do Norte junto a elementos que remetem ao uso de novas tecnologias. Na outra, vemos um rapaz de pele branca, provavelmente inglês, visto que há na composição de sua colagem um ônibus de dois andares que circula em Londres.

Vemos as identidades das duas pessoas jovens retratadas por um artista Europeu, separadas uma da outra (cada uma em seu círculo), com a cor da pele apagada pela escolha da fotografia em preto e branco, apagamento este bastante questionável em uma educação crítica tratando de identidades. As cores estão presentes, no entanto, nos objetos que saem das cabeças de tais adolescentes e em um fundo azul no lado do menino e um lilás no lado da menina. É extremamente problemático que um material que se diz tão crítico faça tal escolha de cores na unidade sobre identidades de acordo com o gênero, estereotipando o “masculino” e o “feminino”.

A colagem inclui apenas a cabeça (sem mostrar o corpo) de cada pessoa com objetos saindo delas, em uma alusão a seus pensamentos, o que nos remete a uma valorização da razão, uma característica Eurocêntrica e colonialista. A pessoa indígena tem, na sua colagem do balão de pensamento, além de artesanato e uma canoa, animais como uma águia e um quadrúpede, que pode ser um bisão, enquanto no do menino não há nenhum animal. A imagem da indígena relacionada às imagens de animais mostra uma escolha cujo efeito pode ser interpretado criticamente como uma animalização de pessoas racializadas, frequente no arcabouço semântico do racismo. Deste modo, a identidade dela é essencializada e universalizada de forma biologizante. As autoras, inclusive, em nota à/ ao docente, dizem esperar que estudantes talvez notem que aquela é uma pessoa indígena da América do Norte, devido ao fenótipo. Aqui notamos que o conceito de identidade é abordado como algo inato. No entanto, na LAC entendemos identidade como algo socioconstruído nas interações sociodiscursivas dialogicamente envolvendo as culturas, níveis sociopolíticos e históricos de uma sociedade (GOMES, 2005, p. 41).

Talvez as referências a mídias sociais e as perfurações com acessórios típicos da cultura branca moderna, sejam fruto de um esforço do artista e das autoras, na escolha da imagem, em apresentar uma visão não tão estereotipada pela inclusão (inclusive digital) na globalização. Porém, para uma obra com tamanha preocupação teórica com a criticidade, parece um esforço muito superficial. Aparentemente, a pessoa indígena é colocada em destaque, porém em um decalque caricatural, não passa de um token⁵, utilizada como um símbolo de “diversidade” em uma apresentação e abordagem rasas, provavelmente para preencher pré-requisitos de aprovação no PNLD.

Conforme Fanon (1980, p. 38 e 39) afirmava há quatro décadas, há um esforço em simular um respeito à cultura de povos nativos sem, no entanto, considerar seus valores.

A preocupação constantemente afirmada de “respeitar a cultura das populações autóctones” não significa, portanto, que se considerem os valores veiculados pela cultura, encarnados pelos homens. Bem depressa se adivinha, antes, nesta tentativa uma vontade de objetivar, de encaixar, de aprisionar, de enquistar.

O suposto respeito por uma cultura ao incluir uma imagem estereotipada como exótica, que nos é muito familiar, indica uma simplificação que não é desejável em um trabalho crítico. Ademais, não há menção, que dirá problematização, do colonialismo em uma página com um rapaz branco europeu ao lado, embora distante, de uma pessoa indígena da América do Norte. Não é sugerido nada nas tarefas de suposta reflexão sobre ancestralidade, miscigenação, distribuição étnico-racial pelo país e pelo mundo, expropriação, lutas por demarcação de território indígena, genocídio, o que é silenciado, normalizado, naturalizado em um material que se diz crítico. As duas pessoas adolescentes são colocadas lado a lado como se estivessem em pé de igualdade e outras raças nem sequer aparecem na unidade. Não há imagem alguma de uma pessoa negra na unidade sobre identidade que abre uma coleção distribuída pelo Brasil, um país no qual essa população compõe mais da metade dos habitantes do território nacional (IBGE, 2019). Não há, neste momento do material, inicial uma sugestão de relacionar o tema à realidade de estudantes brasileiros, a não ser por uma recomendação de que se compare “elementos indígenas” da América do Norte a “elementos indígenas” daqui de forma generalizante e universal. No entanto, como a pessoa indígena tem um certo destaque, por vir ao lado esquerdo, portanto, visualmente antes do menino europeu, entendemos que poderíamos esperar que essa identidade social fosse explorada mais a fundo ao longo da unidade.

5. Tokenismo é “a prática de fazer apenas um esforço superficial ou simbólico para ser inclusivo para membros de minorias”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tokenismo>. Acesso em 27 out. 2020.

Nas sugestões a docentes direcionadas às atividades desta página, que se apresenta como um momento de instigar a reflexão e o debate sobre a formação de identidades na adolescência, a única recomendação de prática problematizadora é de questionar o impacto positivo e negativo de ferramentas da internet, como redes sociais, por adolescentes em formação de identidade. Consta, por outro lado, nesta seção, uma preocupação em não causar *constrangimento* nas discussões ao longo da unidade. As autoras recomendam que as discussões sejam realizadas de forma *delicada* e que isso seja estabelecido logo de início, aparentemente para evitar conflitos em sala de aula. Concordamos com a preocupação em promover um ambiente seguro, porém, entendemos que em uma educação verdadeiramente crítica devemos promover alguns abalos em estruturas pela alteridade, diferença e deslocamento, o que gera conflito e até mesmo algum sofrimento, mas entendemos que as relações de poder e confrontos vão gerar crise para que haja mudança. Para tanto, devemos adotar sempre uma postura claramente antirracista, o que deve ser colocado desde o início, nomeando as formas inaceitáveis e criminosas de discriminação, como o racismo, o machismo, a LGBTQfobia, o capacitismo, o classismo e o etarismo entre outras, em práticas pedagógicas democráticas que problematizam o racismo. Isto não será feito pelo silêncio e daltonismo racial da branquitude que peca por temer abordar em profundidade temas polêmicos de forma a evitar constrangimento e conflito (para quem exatamente? pessoas negras estão apagadas, e portanto, silenciadas na unidade 1 do livro 1 que trata de identidades. Isso não é constrangedor e conflituoso para estas pessoas?).

De acordo com uma abordagem pedagógica de letramento queer (LIN, 2014) e de letramento racial crítico (FERREIRA, 2015a, 2015b), acreditamos que não há, nesta primeira página (Texto 1), que introduz a unidade sobre identidade, criticidade em uma concepção de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004). A escolha de textos e tarefas não oportuniza reflexão sobre naturalizações construídas a respeito de questões étnico-raciais e não há uma proposta de retomar os discursos de raça sedimentados e normalizados sobre o racismo no Brasil, de forma a contestá-los (MELO, 2015). Não é proposta nenhuma problematização decolonial e antirracista, que deveria estar presente nos manuais e orientações de materiais didáticos para docentes de inglês (como uma forma de formação continuada). Em uma análise crítica de discurso multimodal, percebemos que os efeitos das escolhas das autoras e/ou editores são que o considerado “normal” em uma visão essencialista, biologizante, colonialista e racista não é questionado (relacionar identidades a fenótipos, uma pessoa representar uma raça ou etnia inteira, pessoas indígenas serem retratadas como exóticas e vinculadas a artesanato e animais, o “gosto” de um rapaz branco europeu ser urbano e cosmopolita, e usar azul como fundo para meninos e lilás para meninas).


Da mesma forma, os alicerces sobre as quais naturalizações são construídas não são abalados, pelo contrário, há uma preocupação em evitar conflito, ou seja, não é recomendado criar condições para auto-reflexão e exploração seguras tanto para o oprimido quanto para o opressor ter oportunidade de se avaliar e entender sem ser silenciado. As expectativas a respeito de possíveis respostas de estudantes são baixas e não partem do princípio que ela/es são capazes de discussões maduras, epifanias complexas e transformação real. De forma geral nesta seção tão importante do material, em nossa análise, não há oportunização de posicionar letramento(s) como prática pedagógica com vistas para transformação.

Warm-Up


WARM-UP

You have talked about representations of identity, using two illustrations as a starting point. Now, let's continue discussing this topic, considering your ideas about who you are and answers given by teens from another country.

1 People often struggle to find their identity – that is, to discover who they are. Copy the diagram into your notebook and use it to write down some ideas – don't think a lot about your answers. You will discuss them with your classmates in Activity 3.



2 The image on the right is a mirror. "Look" at it and write in your notebook what you "see" that makes you unique – your identity.



3 In small groups, share your perceptions with your classmates. If you don't feel comfortable talking about all of them, just mention some.

4 Write in your notebook the aspects that you believe influenced your partners' ideas in Activity 3.

5 Look at part of a survey report below. It depicts the highlights of a survey about identity conducted with teenagers in the United States. Do you think the answers would be similar for Brazilian adolescents?

37%

63%

63%

34%

66%

37%

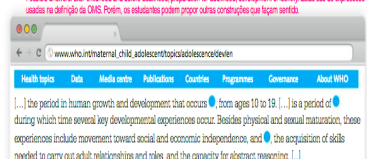
PRE-READING

Now that you have started discussing the issues of identity and how you see yourself, let's read and discuss the report of a demographic survey about the adolescent population around the world. At the end of this section, you will read an essay of an indigenous teenager and discuss how his identity issues relate to you and to the discussions we have had so far.

1 When you are a teenager, you are moving from being a child to being an adult. Read the phrases below. Then, discuss with your classmates and teacher how they are related to being a teenager.

growth and change	after childhood and before adulthood	preparation for adulthood
puberty		development of identity

2 Below, you will read a definition of adolescence, extracted from the World Health Organization website. Use three of the phrases in Activity 1 to replace the ●. Write your answers in your notebook.



3 Now that you have discussed what adolescence is, you will read some data about the adolescent population in Brazil, collected by IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) in 2010. Then, read the statements and write in your notebook the ones that are correct.

Unidades da Federação	População Total	Total de Adolescentes (12 a 17 anos)	Porcentagem de Adolescentes de 12 a 17 anos	Adolescentes Masculino (Total)	Adolescentes Feminino (Total)
Brazil	190.475.226	20.659.071	10,8	10.441.817	10.217.254
Região Norte	15.848.358	2.056.862	13,0	1.039.283	1.017.579
Região Nordeste	53.050.120	6.316.755	11,9	3.189.836	3.126.919
Região Sudeste	80.189.867	7.999.203	9,9	4.020.895	3.978.308
Região Sul	27.348.689	2.892.481	10,3	1.423.003	1.469.478
Região Centro-Oeste	14.638.202	1.522.870	10,8	768.800	754.070

4 Share with your classmates anything you know about the adolescent population in the world – any information that might be important for reading and understanding the report on page 14.

READING

Now that you have started discussing the issues of identity and how you see yourself, let's read and discuss the report of a demographic survey about the adolescent population around the world. At the end of this section, you will read an essay of an indigenous teenager and discuss how his identity issues relate to you and to the discussions we have had so far.

1 Possible answers: Growth and change, as well as puberty and development of identity, refer to characteristics of adolescence. After childhood and before adulthood is also related to the period of life, that can also be seen as a preparation for adulthood.

2 Possible answers: after childhood and before adulthood, preparation for adulthood, development of identity. Estas são as expressões usadas na definição de OMS. Porém, os estudantes podem propor outras construções que sejam sentido.

3 Most adolescents live in the southeast of the country. There are more adolescents in the central-west region than in the north of Brazil. In general, there are more adolescent boys than girls in Brazil.

4 Objective of presenting the data Brazilian is contribute pass a reflection, corresponding a situation in Brazil, that is, the reality of the North, that will be discussed no text presented afterwards.

Texto 2. Warm-Up (KIRMELENE, V. C. C. et al., 2016, p. 12)

No Warm-up (Texto 2), são retomadas as colagens da introdução da unidade para que a/os estudantes comecem a relacionar a questão da identidade a sua realidade e personalizar o tema. O enunciado da seção se inicia tratando de “representações” de identidade (em uma visão não performativa de linguagem) e anunciando uma continuidade da discussão do “tópico” considerando “ideias” sobre quem “você é”. A primeira atividade, antes que eles vejam o resultado de uma enquete com adolescentes estadunidenses, pede que façam um diagrama com algumas “ideias” sobre quem são sem pensar muito. Acreditamos que este seria um bom momento para iniciar uma reflexão preliminar usando conhecimentos prévios sobre as origens da/os estudantes, sugerir que pensem sobre de onde vem e como se identificam socialmente. No entanto, as respostas esperadas, de acordo com as orientações seriam: “adolescente, estudante, filho/filha único/a, irmão/irmã”. Nós, como professoras da rede pública do Rio de Janeiro, imaginamos outras respostas (carioca, preta⁶, torcedor/a do time x de futebol, funkeira/o, otaku⁷, gamer, LGBTQ, anarquista...).

A seguir, a atividade 2 traz o desenho de um espelho e uma proposta interessante de se olhar figurativamente nele e escrever no caderno o que vê que a/o torna única/o. Esta atividade parece de grande potencial para oportunizar uma reflexão sobre formação contínua de identidades mesmo focando apenas na aparência e fenótipo, pois poderia ser abordada de forma complementar questionando o que ao invés de tornar a pessoa única apenas, a torna parte de um coletivo também. Desta forma, talvez pudessem propor uma reflexão sobre ancestralidade e uma visão histórica de construção de identidade social para, depois, debater racialização na colonização de nosso continente e falar um pouco sobre as construções de identidades dos adolescentes do Sul global⁸.

6. Uma das autoras deste artigo teve uma aluna do 9º ano em 2019 que usava argolas com esta palavra.
 7. Termo usado para designar fãs de anime e mangá (animação e quadrinhos japoneses).
 8. Estudos decoloniais usam as expressões Norte global e Sul global, respectivamente, sendo este sul não geográfico, mas, o sul que se refere aos continentes da África, da América do Sul, da América Central e parte da Ásia, e que os mantém separados ideologicamente do resto do mundo, isto é, do Norte global (SANTOS; MENESES, 2009).

As atividades seguintes (3 e 4) sugerem relatar a colegas o que escreveram (que se sintam confortáveis de compartilhar) e anotar no próprio caderno o que pensam que pode ter influenciado as respostas de colegas. Parece mais uma oportunidade de reflexão, porém não muito explorada, se cremos que seria algo crucial para um trabalho realmente crítico, como afirmam as autoras. Poderia haver um grande debate nesse momento sobre o que nos torna quem somos sem que houvesse necessariamente um “gabarito” com respostas certas, mas orientações bem fundamentadas para que docentes tenham condições de moderar tal debate.


A última atividade (5) desta seção, traz os principais resultados de uma pesquisa sobre identidade conduzida com adolescentes nos Estados Unidos. A proposta é que estudantes observem os resultados e reflitam de que forma ela/es se assemelham, ou não, ao contexto de adolescentes brasileiras/os. Em relação a esta atividade, dois aspectos merecem atenção: o gênero selecionado, neste caso um trecho de um relatório de uma pesquisa, e o tipo de atividade. Sobre o primeiro aspecto, o que chama a atenção é o fato de que se trata de um gênero não muito comum de leitura, circulação e interesse entre adolescentes, o que pode comprometer a identificação da/os estudantes com o texto e com a atividade propriamente dita. O relatório, provavelmente por se tratar de uma pesquisa quantitativa com dados estatísticos, é apresentado como um gênero objetivo, factual e neutro, que, ao generalizar os aspectos que influenciam a formação da identidade de adolescentes americanos, acaba por homogeneizar e essencializar a identidade juvenil. A este respeito, cabe pontuar também que a escolha de uma pesquisa realizada com jovens estadunidenses perpetua a tradição de se privilegiar em livros didáticos de inglês conteúdos referentes ao país do Norte global em questão. Ao propor que estudantes utilizem as respostas de jovens norte-americanos como parâmetro para, então, refletirem sobre o que adolescentes brasileiros pensam sobre suas identidades, o material se limita apenas a comparações, sem sugerir um aprofundamento das possíveis respostas, de forma que este tipo de atividade seja significativa para as/os estudantes.

Pre-reading

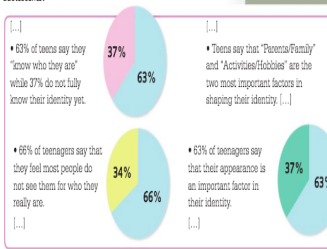
WARM-UP You have talked about representations of identity, using two illustrations as a starting point. Now, let's continue discussing this topic, considering your ideas about who you are and answers given by teens from another country.

Possible answers: Teenage, student, young, young, and adolescent etc. É importante deixar claro que os estudantes podem em suas respostas, usar outras frases a partir do programa. Além da discussão na Atividade 3, esta discussão será retomada no Wikipa.

- 1 People often struggle to find their identity – that is, to discover who they are. Copy the diagram into your notebook and use it to write down some ideas – don't think a lot about your answers. You will discuss them with your classmates in Activity 3. *Mais informações no Guia Didático.*



- 2 The image on the right is a mirror. "Look" at it and write in your notebook what you "see" that makes you unique – your identity. *Possible answers: Os estudantes, provavelmente, responderão teenager, beautiful, happy etc. incentive-os a ver além disso e buscar características que definem sua identidade.*
- 3 In small groups, share your perceptions with your classmates. If you don't feel comfortable talking about all of them, just mention some. *Possible answer: see myself as...*
- 4 Write in your notebook the aspects that you believe influenced your partners' ideas in Activity 3. *Personal answers. Possible answer: Probably my classmates' answers are related to what other people say about them. One of them mentioned the word aphids, and I know this is important to him/her because he/she plays basketball almost every day.*
- 5 Look at part of a survey report below. It depicts the highlights of a survey about identity conducted with teenagers in the United States. Do you think the answers would be similar for Brazilian adolescents?



STATC UP! Teen Peers Report, (2011, 2008-2010). Disponível em: <www.daggeff.com/StatUp/2010/TeenPeers.aspx>. Acesso em: 26 set. 2021.

Adolescent: teenager, teen
Adolescence: teenage years

Possible answers: Yes, I do. I think teenagers go through the same dilemmas anywhere in the world. (or) No, I do. Some of the results could be applied to Brazilian teenagers, too. (or) No, I don't. I think teenagers in Brazil have different dilemmas. O objetivo da discussão dos resultados é levantar diferenças e semelhanças entre os estudantes e adolescentes que moram em outros países, nesse caso, no Estado Unidos.


READING Now that you have started discussing the issues of identity and how you see yourself, let's read and discuss the report of a demographic survey about the adolescent population around the world. At the end of this section, you will read an essay of an indigenous teenager and discuss how his identity issues relate to you and to the discussions we have had so far.

PRE-READING *Possible answers: Growth and change, as well as puberty and development of identity, refer to characteristics of adolescence. After childhood and before adulthood is also related to the period of life, that can also be seen as a preparation for adulthood.*

- 1 When you are a teenager, you are moving from being a child to being an adult. Read the phrases below. Then, discuss with your classmates and teacher how they are related to being a teenager.

growth and change	after childhood and before adulthood	preparation for adulthood
puberty		development of identity

- 2 Below, you will read a definition of adolescence, extracted from the World Health Organization website. Use three of the phrases in Activity 1 to replace the **W**. Write your answers in your notebook. *Possible answers: after childhood and before adulthood, preparation for adulthood, development of identity. São só as expressões usadas na definição de OMS. Porém, os estudantes podem propor outras construções que legem sentido.*



WORLD HEALTH ORGANIZATION. Adolescent Development. (2011, 2015). Disponível em: <www.who.int/mediacentre/factsheets/fs104/en/1>. Acesso em: 23 set. 2021.

- 3 Now that you have discussed what adolescence is, you will read some data about the adolescent population in Brazil, collected by IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) in 2010. Then, read the statements and write in your notebook the ones that are correct.

Unidades da Federação	População Total	Total de Adolescentes (12 a 17 anos)	Porcentual de Adolescentes de 12 a 17 anos	Adolescentes (12 a 17 anos) Masculino (Total)	Adolescentes (12 a 17 anos) Feminino (Total)
Brazil	190.475.226	20.659.171	10,8	10.441.917	10.217.254
Região Norte	15.848.358	2.056.862	13,0	1.039.283	1.017.579
Região Nordeste	53.020.120	6.316.755	11,9	3.189.636	3.126.919
Região Sudeste	80.189.867	7.959.203	9,9	4.020.895	3.938.308
Região Sul	27.348.689	2.883.481	10,5	1.423.003	1.380.478
Região Centro-Oeste	14.038.202	1.522.870	10,8	768.800	754.070

IBGE. Adolência de base adolescente: contornada para melhor compreensão e apoio populacional. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2010. 102 pp. Disponível em: <www.ibge.gov.br/hist/inf/inf_adolencia.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

O objetivo de apresentar os dados brasileiros é contribuir para a reflexão, comparando a situação no Brasil com a do resto do mundo, que será discutida no livro apresentado posteriormente.

- 4 Share with your classmates anything you know about the adolescent population in the world – any information that might be important for reading and understanding the report on page 14. *Personal answers. É possível que os estudantes mencionem o crescimento da população adolescente no continente africano e o envelhecimento da população nos países desenvolvidos, como os seguintes.*

Texto 3. Pre-reading (KIRMELENE, V. C. C. et al., 2016, p. 13)



No que diz respeito ao *Pre-Reading* (Texto 3), nos chama a atenção a atividade número 3, que traz dados coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010, sobre a população adolescente no Brasil. De acordo com as orientações do próprio guia didático, fornecidas em rosa, logo abaixo da tabela, a utilização destas informações tem como objetivo “contribuir para a reflexão, comparando a situação no Brasil com a do restante do mundo, que será discutida no texto apresentado posteriormente” (KIRMELIENE et al., 2016, p. 13). Mais uma vez, a proposta do material é apenas se pautar em semelhanças e diferenças levantadas por dados quantitativos referentes a aspectos identitários na adolescência, de forma que as informações ali apresentadas são tomadas como fatos representativos de todos os contextos socioculturais do nosso país. Soma-se a isso, a ausência de questionamentos quanto ao fato de que, na pesquisa, a/os adolescentes são dividida/os apenas por idade e sexo, sem qualquer menção a raça, etnia, classe, gênero e sexualidade. Nesta atividade seria interessante se a/o docente trouxesse também algum gráfico ou tabela que mostrasse, por exemplo, o percentual de jovens brasileiras/os, brancas/os e negras/os, que concluem o ensino médio e ingressam no ensino superior. Com base nessas informações, a/os estudantes poderiam refletir a respeito dos dados apresentados e problematizar as desigualdades existentes entre jovens brancas/os e negras/os no contexto educacional brasileiro.

O que vemos, portanto, tanto no *Warm-up* quanto no *Pre-Reading*, são atividades que estão na contramão do que é apresentado no guia didático em relação ao trabalho crítico com os gêneros e da seleção dos mesmos com base nas experiências de vida da/os estudantes. Neste sentido, sugerimos, por exemplo, que as pesquisas quantitativas sejam problematizadas em tarefas com o genuíno objetivo político de formação cidadã, através de oportunização de engajamento em práticas de letramentos críticos. Isso pode ser realizado por meio de atividades que levem a/os estudantes a discutir os dados apresentados pelas pesquisas, de forma que ela/es reflitam a respeito do apagamento de aspectos relacionados à raça, etnia, classe, gênero e sexualidade e como a exclusão destas questões constroem a concepção de identidade apresentada na unidade.

Outra sugestão seria a/os estudantes entrevistarem a/os colegas de turma a fim de fazerem sua própria pesquisa, englobando os aspectos que foram deixados de lado no texto. Uma opção também seria a/o docente abandonar completamente o gênero *survey* para trabalhar mini bio(grafias) utilizadas em redes sociais, tais como *Instagram*, *TikTok* e *Twitter*. A/os estudantes podem ser divididas/os em grupos para pesquisar e fazer capturas de telas (*printscreens*) de perfis de pessoas que ela/es admirem. As mini bios devem ser, de personalidades brasileiras e de falantes de inglês, de forma que a/os estudantes possam trazer exemplos do gênero na língua materna e na adicional. Considerando-se o acesso a internet, a pesquisa em grupo pode ocorrer em sala de aula ou como tarefa de casa. A ideia seria que este trabalho fosse desenvolvido desde a análise até a produção do gênero, seja no caso de adaptações feitas aos gêneros *enquete* e *relatório de pesquisa*, seja no trabalho com mini biografias. Qualquer que seja a escolha da/o docente, nossa proposta é a de que os textos produzidos pela/os estudantes sejam compartilhados com as demais turmas, através de exposições realizadas na escola, ou nas redes sociais, como no caso das mini bios, que podem ser publicadas pela/os estudantes em seus próprios perfis do *Instagram*, *TikTok* ou *Twitter*, por exemplo.

A seguir, ilustramos o que sugerimos através de exemplos de minibios em *links* de perfis do *Instagram*, *Twitter* e *TikTok*. Nossa seleção teve como critérios buscar mulheres indígenas e negras brasileiras influentes, que trazem contribuições éticas e estéticas interessantes para um mundo mais justo e consciente⁹, assim como identidades fora de um padrão homem-cis-hetero branco (especialmente pessoas negras ou latinas de diferentes gêneros e sexualidades) com algum destaque nos EUA, quais sejam, uma conta comercial de um rapaz gay latino que se descreve em prática *translúgüe* em sua mini bio¹⁰ e perfil em geral (inclusive em seu nome de usuário), misturando inglês e espanhol; a vencedora da mais recente temporada de *Ru Paul’s Drag Race All Stars* (reality show cujos últimos episódios foram produzidos nas casas das drag queens competidoras assim como do apresentador, devido à quarentena, e transmitidos neste mesmo período)¹¹; a senadora democrata Alexandria-Ocasio Cortez¹² com altos índices de popularidade, que chegou a quase meio milhão de expectadora/es (a terceira maior audiência) em uma *live* na rede *Twitch* - muito usada por *gamers*- jogando *Among Us*, um jogo eletrônico que se popularizou na quarentena)¹³; e um ator da indústria

9. Minibios 1, 2, 3, 4 e 5: <https://www.instagram.com/elianepotiguara/>, https://www.instagram.com/alice_pataxo/, <https://www.instagram.com/adandarasuburbana/>, https://www.instagram.com/paula_ferrazz/, <https://www.instagram.com/afro.sou/>

10. Minibio 6: <https://www.instagram.com/millennialloteria/>

11. Minibio 7: <https://twitter.com/SheaCoulee>

12. Minibio 8: <https://twitter.com/AOC/>

13. Para saber mais a respeito do jogo, leia sobre o verbete na Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Among_Us. Acesso em: 25 out. 2020.

pornográfica gay¹⁴ que se destaca por suas origens diversas e seu ativismo social, tanto na causa LGBTQ quanto antirracista, assim como de conscientização sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis¹⁵.

While-reading

WHILE-READING

5 Read a UNICEF survey report. Then, copy into your notebook the sentence that best describes the purpose of the text. *A atividade tem como objetivo verificar a compreensão global do texto, para, em seguida, partir para a compreensão específica.*

- a. To present demographic trends and information for adolescents in Brazil.
- b. To present demographic trends and information for adolescents around the world. ✓
- c. To present educational information about adolescents in developing countries.

Demographic trends for adolescents: Ten key facts

- In 2009, there were 1.2 billion adolescents aged 10–19 in the world, forming 18 per cent of world population. Adolescent numbers have more than doubled since 1950.
- The vast majority of adolescents – 88 per cent – live in developing countries. The least developed countries are home to roughly 1 in every 6 adolescents.
- More than half the world’s adolescents live in either the South Asia or the East Asia and Pacific region, each of which contains roughly 300 million adolescents.
- On current trends, however, the regional composition of adolescents is set to alter by mid-century. In 2050, sub-Saharan Africa is projected to have more adolescents than any other region, marginally surpassing the number in either of the Asian regions.
- India has the largest national population of adolescents (243 million), followed by China (207 million), United States (44 million), Indonesia and Pakistan (both 41 million).
- Adolescents account for only 12 per cent of people in the industrialized world, reflecting the sharp ageing of Europe and Japan in particular. In contrast, adolescents account for more than 1 in every 5 inhabitants of sub-Saharan Africa, South Asia and the least developed countries.
- Adolescent boys outnumber girls in all regions with data available, including the industrialized countries. Parity is closest in Africa, with 895 girls aged 10–19 for every 1,000 boys in Eastern and Southern Africa and 982 girls per 1,000 boys in West and Central Africa, while the gender gap is greatest in both Asian regions.
- At the global level, adolescents’ share of the total population peaked in the 1980s at just over 20 per cent.
- Although adolescent numbers will continue to grow in absolute terms until around 2030, adolescents’ share of the total population is already declining in all regions except West and Central Africa and will steadily diminish all over the world through 2050.
- One trend that will continue to intensify in the coming decades is that ever more adolescents will live in urban areas. In 2009, around 50 per cent of the world’s adolescents lived in urban areas. By 2050, this share will rise to almost 70 per cent, with the strongest increases occurring in developing countries.

UNICEF. Demographic Trends for Adolescents: 10 Key Facts. In: UNICEF. The State of the World’s Children 2012: Adolescence – an Age of Opportunity. [S.l.], 2011. Disponível em: <www.unicef.org/adolescence/10keyfacts_2011_Main_Report_EN_02092011.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

Ver Banco de Gabaritos.

6 In your notebook, write at least ten words from the survey results that are similar to Portuguese. Then, read the text again, considering how these words help you understand it.

Uma boa estratégia para a compreensão de textos em inglês é prestar atenção às palavras que têm semelhança com o português e cujo significado é o mesmo nas duas línguas – os cognatos. Como você percebeu na Atividade 6, há diversos cognatos no texto desta seção, e identificá-los torna a leitura mais acessível.

Há cerca de 40 cognatos nos resultados de pesquisa. Ao copiar no caderno das definições, os estudantes provavelmente apontarão os mais salientes e/ou relevantes para a compreensão do texto, como *adolescent* e *population*.

7 The words below are not cognates, but they are important to understand the text. In your notebook, match them to their definitions and/or synonyms for their meanings in this text.

- a. trend * clear, distinct C
- b. to surpass * the differences in size between male and female demographics F
- c. sharp * exceed DE
- d. ageing * to be greater than something else DE
- e. outnumber * tendency A
- f. gender gap * the process of getting old D
- g. peak * to become larger, to increase in amount, size or number H
- h. to grow * to reach the highest amount or number before declining G

8 In your notebook, match the numbers to the information they refer to in the survey report.

- a. 1.2 billion * the year when the adolescent population in sub-Saharan Africa will surpass the adolescent population in either of the Asian regions D
- b. 88 per cent * the period when the adolescent population in the world reached its peak G
- c. 330 million * the percentage of adolescents in industrialized countries F
- d. 2050 * the percentage of the world adolescent population that will be living in urban areas by 2050 H
- e. 243 million * the approximate number of adolescents in each of the following areas: South Asia and the East Asia and Pacific region C
- f. 12 per cent * the percentage of the world adolescent population in developing countries B
- g. 1980s * the number of adolescents in the world in 2009 A
- h. 70 per cent * the adolescent population in India in 2009 E

9 Decide if the statements are true (T) or false (F). Keep track of your answers in your notebook.

- a. There were more adolescents in the world in 1950 than now. F
- b. In 2050, there will be fewer adolescents in South Asia and in East Asia than in sub-Saharan Africa. T
- c. The low number of adolescents in industrialized countries is a consequence of the ageing process in Europe and Japan. T

POST-READING

10 Survey reports are a very common way to disseminate the results of a survey and, as a text genre, they have their own characteristics. In your notebook, match the sentence halves to find out these characteristics. Refer back to the report on page 14, if necessary.

- a. Survey reports are written in order to ... * are presented in a highly organized way. D
- b. They are nonfictional texts, that is, ... * present readers the interpretation of a survey. A
- c. The language in reports is usually ... * neutral and objective. C
- d. The data and information collected ... * they are about real events/facts. B
- e. Graphs and other visual representations of information may be used ... * to support the ideas presented. E

Texto 4. While-reading (KIRMELENE, V. C. C. et al., 2016, p. 14)

14. Minibio 9: <https://www.instagram.com/wolfhudsonofficial/>

15. Ficamos receosas com relação a esta escolha por temer efeitos de discursos conservadores e moralistas que possam deturpar nossa decisão de incluir este ator devido a nossa recusa à marginalização por se tratar de profissional do sexo, um grande tabu em nossa sociedade hipócrita. Não estamos advogando a favor da indústria pornográfica, apenas reconhecendo que ela existe e que os profissionais são pessoas complexas atravessadas por marcadores sociais étnico-raciais e que merecem respeito e consideração como qualquer um/a de nós. Estamos usando este exemplo a título de ilustração do que é uma mini bio interessante de acordo com nossos critérios para inspirar outras pesquisas e sugestões personalizadas por educadoras/es como nós.



WHILE-READING

- 5 Read a UNICEF survey report. Then, copy into your notebook the sentence that best describes the purpose of the text.
- A atividade tem como objetivo verificar a compreensão global do texto, para, em seguida, partir para a compreensão específica.
- a. To present demographic trends and information for adolescents in Brazil.
 - b. To present demographic trends and information for adolescents around the world. ✓
 - c. To present educational information about adolescents in developing countries.

Demographic trends for adolescents: Ten key facts

- In 2009, there were 1.2 billion adolescents aged 10–19 in the world, forming 18 per cent of world population. Adolescent numbers have more than doubled since 1950.
- The vast majority of adolescents – 88 per cent – live in developing countries. The least developed countries are home to roughly 1 in every 6 adolescents.
- More than half the world’s adolescents live in either the South Asia or the East Asia and Pacific region, each of which contains roughly 330 million adolescents.
- On current trends, however, the regional composition of adolescents is set to alter by mid-century. In 2050, sub-Saharan Africa is projected to have more adolescents than any other region, marginally surpassing the number in either of the Asian regions.
- India has the largest national population of adolescents (243 million), followed by China (207 million), United States (44 million), Indonesia and Pakistan (both 41 million).
- Adolescents account for only 12 per cent of people in the industrialized world, reflecting the sharp ageing of Europe and Japan in particular. In contrast, adolescents account for more than 1 in every 5 inhabitants of sub-Saharan Africa, South Asia and the least developed countries.
- Adolescent boys outnumber girls in all regions with data available, including the industrialized countries. Parity is closest in Africa, with 995 girls aged 10–19 for every 1,000 boys in Eastern and Southern Africa and 982 girls per 1,000 boys in West and Central Africa, while the gender gap is greatest in both Asian regions.
- At the global level, adolescents’ share of the total population peaked in the 1980s at just over 20 per cent.
- Although adolescent numbers will continue to grow in absolute terms until around 2030, adolescents’ share of the total population is already declining in all regions except West and Central Africa and will steadily diminish all over the world through 2050.
- One trend that will continue to intensify in the coming decades is that ever more adolescents will live in urban areas. In 2009, around 50 per cent of the world’s adolescents lived in urban areas. By 2050, this share will rise to almost 70 per cent, with the strongest increases occurring in developing countries.

UNICEF. Demographic Trends for Adolescents: 10 Key Facts. In: UNICEF. *The State of the World’s Children 2011: Adolescence – an Age of Opportunity*. (S.1). Nov. 2011. Disponível em: <www.unicef.org/adolescence/files/SOWC_2011_Main_Report_EN_090911.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

Ver Banco de Gêneros.

- 6 In your notebook, write at least ten words from the survey results that are similar to Portuguese. Then, read the text again, considering how these words help you understand it.

Uma boa estratégia para a compreensão de textos em inglês é prestar atenção às palavras que têm semelhança com o português e cujo significado é o mesmo nas duas línguas – os cognatos. Como você percebeu na Atividade 6, há diversos cognatos no texto desta seção, e identificá-los torna a leitura mais acessível.

Há cerca de 40 cognatos nos resultados de pesquisa. Ao copiar no caderno dez deles, os estudantes provavelmente apontarão os mais salientes e/ou relevantes para a compreensão do texto, como adolescents e population.

14

Você pode perguntar o que os símbolos dados nos itens a e e têm em comum (são cognatos).

- 7 The words below are not cognates, but they are important to understand the text. In your notebook, match them to their definitions and/or synonyms for their meanings in this text.

- a. trend • clear, distinct C
- b. to surpass • the differences in size between male and female demographics F
- c. sharp • exceed BE
- d. ageing • to be greater than something else BE
- e. outnumber • tendency A
- f. gender gap • the process of getting old D
- g. peak • to become larger, to increase in amount, size or number H
- h. to grow • to reach the highest amount or number before declining G

- 8 In your notebook, match the numbers to the information they refer to in the survey report.

- a. 1.2 billion • the year when the adolescent population in sub-Saharan Africa will surpass the adolescent population in either of the Asian regions D
- b. 88 per cent • the period when the adolescent population in the world reached its peak G
- c. 330 million • the percentage of adolescents in industrialized countries F
- d. 2050 • the percentage of the world adolescent population that will be living in urban areas by 2050 H
- e. 243 million • the approximate number of adolescents in each of the following areas: South Asia and the East Asia and Pacific region C
- f. 12 per cent • the percentage of the world adolescent population in developing countries B
- g. 1980s • the number of adolescents in the world in 2009 A
- h. 70 per cent • the adolescent population in India in 2009 E

- 9 Decide if the statements are true (T) or false (F). Keep track of your answers in your notebook.

- a. There were more adolescents in the world in 1950 than now. F
 - b. In 2050, there will be fewer adolescents in South Asia and in East Asia than in sub-Saharan Africa. T
 - c. The low number of adolescents in industrialized countries is a consequence of the ageing process in Europe and Japan. T
- Recomendamos pedir aos estudantes que justifiquem suas respostas. Além disso, você pode solicitar que corrijam a afirmação falsa no caderno.

POST-READING

Caso julgue necessário, explique aos estudantes que voltar ao relatório pode ajudá-los a perceber as características do gênero.

- 10 Survey reports are a very common way to disseminate the results of a survey and, as a text genre, they have their own characteristics. In your notebook, match the sentence halves to find out these characteristics. Refer back to the report on page 14, if necessary.

- a. Survey reports are written in order to ... • are presented in a highly organized way. D
- b. They are nonfictional texts, that is, ... • present readers the interpretation of a survey. A
- c. The language in reports is usually ... • neutral and objective. C
- d. The data and information collected ... • they are about real events / facts. B
- e. Graphs and other visual representations of information may be used ... • to support the ideas presented. E

14

Texto 5 *While-reading* (KIRMELENE, V. C. C. et al., 2016, p. 15)

O *While-reading* (Textos 4 e 5) traz um relatório de pesquisa do UNICEF, com 10 fatos sobre tendências demográficas para adolescentes ao redor do mundo. Assim como nas atividades anteriores, as atividades do livro didático não problematizam os dados apresentados em uma análise crítica para além da mera compreensão dos códigos linguísticos e de outras semioses. Os objetivos desta seção da unidade são interpretação de texto e desenvolvimento de vocabulário, o que, ao nosso ver, é necessário e relevante. Entretanto, entendemos que o foco em tarefas apenas deste tipo é insuficiente, pois não abarca o viés crítico desejável para as discussões relacionadas à aspectos identitários, haja vista a exclusão de questões sobre raça, etnia, classe, gênero e sexualidade, características estas que se interseccionam e são intrínsecas à construção constante de identidades através de práticas sociodiscursivas. Como identidade é o tema da unidade de uma coleção que diz prezar pela criticidade, ela poderia trazer, por exemplo, sugestões de leituras sobre branquitude e racismo, sobre o genocídio de jovens negros pela polícia, no que chamam de “guerra às drogas” no Brasil¹⁶, questionamentos sobre essa guerra em si, e/ou sobre o Brasil ser o país onde há os maiores índices de mortes de mulheres trans¹⁷ que raramente conseguem chegar à velhice. Em nossa análise e nosso entendimento de criticidade como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) para uma mudança na vida social com vistas à justiça social, as atividades apresentadas no *While-reading* não condizem com a abordagem crítica defendida pelas autoras ao longo das reflexões propostas nos princípios teóricos norteadores da coleção.

16. Sugestão de leitura: Relatório Final Comissão Parlamentar de Inquérito Homicídios de Jovens Negros e Pobres, disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1362450. Acesso em: 27 out. 2020.

17. Fonte: <https://antrabrazil.org/category/violencia/>. Acesso em 27 out. 2020.

Post-reading Atividade 11

11 Consider the survey report you read on page 14 to discuss the questions below with your classmates and your teacher. Respostas possíveis no Guia Didático.

- a. Who would probably read the report? Why?
- b. If the information in the report were represented in graphs, would it be easier to understand? Why / Why not?
- c. According to the survey report, one reason for the big difference in the distribution of the world adolescent population in developing countries (88%) and developed countries (12%) is the ageing process in developed countries. Can you think of other reasons for this difference?
- d. In your opinion, what are the consequences of low levels of adolescent population for a country's future? You can consider the areas below in your discussion.
 - economy
 - education
 - health care
 - innovation
- e. Now, looking at the opposite effect, what are the consequences of a high adolescent population for a country's present situation? You can consider the same areas in d in your discussion.

Texto 6. Post-reading Atividade 11 (KIRMELIENE, V. C. C. et al., 2016, p. 16)

Na atividade 11 (Texto 6) é dado um passo interessante em direção a uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) a respeito dos efeitos dos "fatos" apresentados anteriormente no texto sobre países com mais ou menos adolescentes em seus territórios. A proposta de uma análise que conecta este texto a uma reflexão crítica sobre as consequências de níveis altos e baixos de população adolescente na economia, educação, saúde e inovação de um país se aproxima de uma problematização relevante, porém de forma ainda muito genérica em termos de identidade, pois os adolescentes são considerados em um mesmo conjunto de diferentes raças, classes e outros marcadores que os atravessam sem que isso seja sequer mencionado.

Esta população diminui por motivos sociais, históricos e culturais desconsiderados na abordagem de número de adolescentes em cada país. No Brasil, por exemplo, em 2012, das 56.000 pessoas assassinadas 30.000 eram jovens entre 15 a 29 anos e, desse total, 77% eram negros¹⁸. Outro aspecto que merece atenção é o fato de que, ao se basearem no texto apresentado no *While-Reading* (Texto 4), as autoras não trazem dados sobre adolescentes indígenas, não correspondendo, assim, ao destaque que foi dado a esta etnia na introdução da unidade. Reforçando ainda mais as generalizações implícitas no relatório de pesquisa do UNICEF e nas propostas de reflexão da atividade 11, mais especificamente nos itens "c", "d" e "e", temos a dicotomia "países desenvolvidos x países em desenvolvimento".

Nas orientações não há nenhum encaminhamento que problematize os construtos epistemológicos e ideológicos que perpassam a visão colonialista dividindo os países entre os que são considerados desenvolvidos e os que são ditos como em desenvolvimento. Esta classificação é a mesma que, anteriormente, chamou as nações desenvolvidas de países de primeiro mundo e as em desenvolvimento de países de terceiro mundo. Ao não promover a desconstrução destes aspectos, o material didático legitima a visão colonialista de que os países em desenvolvimento são e continuarão sendo as nações empobrecidas pela exploração, enquanto os países desenvolvidos, as nações ricas, são tidos como sinônimos de melhores condições de vida para toda a sua população. Consequentemente, o que vemos é um total apagamento dos efeitos sócio, histórico e culturais deflagrados pelos processos de colonização.

18. Fonte: <https://anistia.org.br/noticias/campanha-jovem-negro-vivo-comemora-tres-anos-de-mobilizacao-resistencia-e-luta/>. Acesso em: 27 out. 2020.

Post-reading Atividade 12


11 Consider the survey report you read on page 14 to discuss the questions below with your classmates and your teacher. *Respostas possíveis no Guia Didático.*

- Who would probably read the report? Why?
- If the information in the report were represented in graphs, would it be easier to understand? Why / Why not?
- According to the survey report, one reason for the big difference in the distribution of the world adolescent population in developing countries (88%) and developed countries (12%) is the aging process in developed countries. Can you think of other reasons for this difference?
- In your opinion, what are the consequences of low levels of adolescent population for a country's future? You can consider the areas below in your discussion.
 - economy
 - education
 - health care
 - innovation
- Now, looking at the opposite effect, what are the consequences of a high adolescent population for a country's present situation? You can consider the same areas in it in your discussion.

12 Now, read an excerpt of an essay written by a Costa Rican indigenous teenager, which was also included in the UNICEF report *The State of the World's Children 2012*. Then, answer the questions in your notebook.

When I look at the prospects my Térraba people face, my heart sinks for our dying land and drying river. While I do not know much of the world, I know what is right and wrong, and I know this harsh reality is not their fault (...). My hope is that our indigenous culture and language will endure. (...). The education system in Costa Rica is insufficient, and it is worse still for indigenous communities. Inequality is pervasive in the classroom, and the system seeks to preserve neither our identity nor our existence as Indians. (...).

Paolo Najera was recently forced to leave school because of the effects of the economic crisis on his community and family. Paolo's aim is to work in development in order to improve life for indigenous communities, such as his own, in Costa Rica.



Path in a Térraba village.

UNICEF. *State of the World's Children 2012: Indigenous Peoples Education and Health Services*. 3rd Edition. The State of the World's Children 2012. Adolescent and Age of Opportunity. July 2012. www.unicef.org/adolescence/1000_2012_Main_Report_4_20120712.pdf. Accessed 15 Oct. 2016.

- Is Paolo's view of the future of the Térraba people positive or negative? Why? *His view is negative. Because he says the land is dying and the river is drying.*
- In Paolo's opinion, does the education system contribute to preserving indigenous identity in Costa Rica? Why / Why not? *No, it doesn't. Because inequality is pervasive in the classroom and the system doesn't seek to preserve Térraba people's identity.*
- Why did Paolo stop studying? *He left school because of an economic crisis.*

13 Considering the discussions carried out in Warm-up on page 12 and Paolo's personal experience essay, discuss with a classmate which aspects below are probably part of his identity.

- He is a Térraba Indian. ✓
- He speaks the language of his people. ✓
- He is a teenager. ✓
- He is a student. ✓

É importante deixar claro para os estudantes que as inferências sobre os aspectos da identidade do jovem indígena têm como base os trechos de seu relato selecionados para leitura.

14 Personal answers. Possible answer: Social media seems to be important to the indigenous person on page 10, if we consider the elements used in the original, but we don't know if it is important to Paolo. The indigenous person depicted on page 10 also seems to be happy, but we don't know if Paolo feels the same way.

14 Based on the information you could infer about Paolo and the indigenous person depicted on page 10, are they very different people? Why / Why not?

15 Work in small groups. How would you compare Paolo's identity formation to yours? Refer to the activities in Warm-up, if necessary. *Personal answers. Possible answer: I'm different from Paolo. I'm not indigenous and I live in an urban area. But I'm also a teenager and I'm a student, too.*

Grammar

In the survey report and the essay, a specific verb tense is used to present information. Let's analyze it to understand why and how it is used.

SIMPLE PRESENT - AFFIRMATIVE AND NEGATIVE FORMS

Read three excerpts from the survey report and the essay. Pay attention to the words in bold. Then, keep track of the correct answers to questions 1-4 in your notebook.

- The vast majority of adolescents – 88 per cent – **live** in developing countries.
- When I **look** at the prospects my Térraba people face, my heart **sinks** for our dying land and drying river.
- India **has** the largest national population of adolescents (243 million), followed by China (207 million), United States (94 million), Indonesia and Pakistan (both 41 million).

- The simple present is used in the excerpts to express
 - facts and concepts people believe to be true : actions and events that happen repeatedly. ✓
 - ongoing and temporary situations.
- In 1 and 2, the subject of the verbs **live** and **look** are
 - developing countries and I then.
 - The vast majority of adolescents and I. ✓
- In 1, **is** was added to the verb **sink** because the subject – **my heart** – is
 - in the third person, in the singular form. ✓
 - in the third person, in the plural form.
- In 3, **has** is an irregular form of the verb **to have**. It is used because the subject – **India** – is
 - in the third person, in the singular form. ✓
 - in the third person, in the plural form.

Now, read the following excerpt, focusing on the words in bold. Then, answer the questions in your notebook.

IV. While I **do not know** much of the world, I know what is right and wrong.

- In excerpt IV, is the verb **know** in the affirmative or in the negative form? *In the negative form.*
- Which structure is used to form the negative in the simple present? *The auxiliary **do** or **does** + not*

In your notebook, write down some sentences about adolescents in Brazil and in the world, based on the IBGE data presented in Activity 3 and on the survey report on page 14.

Most Brazilian teenagers live in the Southeast region of the country. See Grammar Reference

Aqui espere-se que os estudantes usem o simple present para elaborar suas sentenças.

Texto 7. Post-reading Atividade 12 (KIRMELIENE, V. C. C. et al., 2016, p. 16)

Na atividade 12 (Texto 7) aparece uma narrativa de Paolo Najera, indígena da Costa Rica, relatando problemas sociais que ele e seu povo (*Térraba*) vivem. Por fim, vemos outra oportunidade em que o Sul global chega a figurar nesta unidade sobre identidade em um livro didático distribuído apenas no Brasil e pelo país inteiro, porém não vemos práticas problematizadoras na abordagem do texto pelas atividades. No texto e na atividade de interpretação 12b, há uma culpabilização do sistema educacional pela não preservação da “identidade indígena” (não sendo evidente o que se entende por isto).

São mencionados problemas ambientais que afetam esta população, assim como a evasão escolar de indígenas, aos quais se atribui a crise econômica que o país atravessa, porém não há uma problematização do que pode contribuir para tal crise em um contexto global. Não há também um incentivo à reflexão sobre o que pode ser feito propositivamente para uma transformação de tal realidade em termos de direitos humanos, a não ser pela intenção de Paolo (acrescentada fora da narrativa, em uma descrição do rapaz) em trabalhar com desenvolvimento para beneficiar sua comunidade através, meramente, de sua atuação profissional individual. Neste sentido, tanto o adolescente indígena apresentado na introdução da unidade como esta narrativa apontam para uma inclusão de uma minoria étnica de forma superficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançamos olhares inquisidores para a fundamentação teórica do *Circles 1*, a unidade “*Who am I?*” e as orientações dadas a docentes para o encaminhamento das atividades de tal unidade, a fim de analisar, além da presença e visão de criticidade, oportunidades para a promoção de práticas problematizadoras (PENNYCOOK, 2004) antirracistas, conforme sugerem uma abordagem pedagógica de letramento queer (LIN, 2014) e de letramento racial crítico (FERREIRA, 2015a, 2015b). Nosso entendimento, enquanto professoras-pesquisadoras da Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar, é de que devemos promover tais práticas na educação básica pública, e para que isto seja assegurado, é necessário que constem também no currículo de formação docente de línguas (principalmente, porém não exclusivamente), assim como nos materiais didáticos.

Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(60.2): 500-517, mai./ago. 2021

515

A unidade “*Who am I?*”, diferentemente de livros didáticos mais antigos produzidos para o mercado global e local, não segue apenas clichês na abordagem de identidade como mera descrição física de si e origem. Porém, não se aprofunda em identidades sociais, incluindo processos e questões identitárias que nos afligem. Pelo contrário, apesar de afirmarem um compromisso com a criticidade no material, as autoras abordam identidade como algo relacionado a personalidade individual construída na adolescência (como se não a construíssemos constantemente ao longo de toda a vida) e deixam a cargo da/o docente completar muitas lacunas, especialmente com relação a um letramento racial crítico (FERREIRA, 2015a; 2015b) e queer (LIN, 2014). Ademais, a unidade aborda a linguagem como uma maneira de representar a identidade, o que se contrapõe a “explorar que raça e classe social são construídas pelas práticas e discursos” (FERREIRA, 2018). Consequentemente, as autoras lidam com identidade de maneira cristalizada e não como uma constante construção socio-histórica e discursiva.

Os gêneros enquete e relatório de pesquisa, tratados de forma acrítica na unidade, diferentemente do que as autoras dizem preconizar, não trazem questões que se relacionem com a realidade da/os estudantes, ou pelas quais se interessem (de acordo com nossa experiência como docentes), nem das quais possam ser agentes ativos, como propõe Ferreira (2018). Apesar de algumas atividades apresentarem grande potencial para refletir sobre e debater privilégios e marginalizações, este não é explorado da forma que se pode esperar após uma leitura otimista da parte teórica do material. Por isso, ressaltamos que as sugestões feitas ao longo deste estudo têm como objetivo complementar a unidade didática para, assim, ir além das sugestões contidas na obra e, de fato, promover práticas pedagógicas problematizadoras antirracistas, através da reflexão sobre questões identitárias de caráter interseccional e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, A.L. et al. (2014). O Pesquisador IN-MUNDO e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. In: GOMES, M. P. C.; MERHY, E.E. (orgs.). *Pesquisadores IN-MUNDO: Um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental*. Coleção Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde. Porto Alegre: Rede Unida, p. 155-170.
- AOC Twitch Stream Becomes One of the Highest-Watched Ever, 2020. 1 vídeo (4min56s). Transmitido ao vivo em 23 de julho de 2020 pelo Canal Diálogos. Disponível em: <https://youtu.be/mtrAwh0fWeA> Acesso em 29 out. 2020.
- BRASIL. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador*. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2020.
- FANON, F. (1969). *Em Defesa da Revolução Africana*. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.
- FERREIRA, A. J. (2015a). *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto.
- FERREIRA, A. J. (org). (2015b). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas: Pontes Editores.
- FERREIRA, A. J. (2018). Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. S.; MONTE MÓR, W. (orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 39-46, PDF.
- FREIRE, P. (1967). Educação como Prática da Liberdade. In: FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEE, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and method*. Nova Iorque: Routledge, 2005.
- GILL, R. (2010). Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 244- 270.

- GOMES, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: OUANE, A. et al. (eds). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-64.
- HOOKS, B. (2010). *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2012/2019*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 28 out. 2020.
- KIRMELIENE, V. C. C. et al. (2016). *Circles 1*. Livro do ela. São Paulo: FTD.
- LIN, C. K. (2014). *Frameworks for understanding LGBTQ-inclusive Environments*. Disponível em: http://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUT/KEY_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusivenvironments.pdf. Acesso em: 03 nov. 2015.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. (1997). Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. In: LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, p. 1-18.
- MELO, G. C. V. (2015). O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*. v. 7, n. 17, p. 65-81. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/72>. Acesso em: 28 out. 2020.
- MOITA LOPES, L. P. (2006). 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, p. 85-107.
- PENNYCOOK, A. (2004). Critical Applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, p. 784-807.
- POR uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. Palestrantes: Luiz Paulo da Moita Lopes e Branca Falabella Fabrício. Ceará: *Diálogos*, 2020. 1 vídeo (73min48s). Transmitido ao vivo em 23 de julho de 2020 pelo Canal Diálogos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qWdcGxni8gA&feature=youtu.be>. Acesso em 27 out. 2020.
- SANTOS. B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- TILIO, R. (2017). Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (orgs.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, p. 19-31.

Recebido: 31/10/2020

Aceito: 17/3/2021

Publicado: 21/6/2021