

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LAÍS MARIANA DO NASCIMENTO

**REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE ETARISMO NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA
INGLESA**

BELO HORIZONTE

2023

LAÍS MARIANA DO NASCIMENTO

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE ETARISMO NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA
INGLESA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – 3A.
Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2023

N244r

Nascimento, Laís Mariana do.

Reflexões críticas sobre etarismo no ensino remoto de língua inglesa [manuscrito] / Laís Mariana do Nascimento. – 2023.

1 recurso online (127 f. : il., grafs. (color.), p&b.) : pdf.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 86-93.

Apêndices: f. 94-106.

Anexos: f. 107-127.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Língua inglesa – Ensino auxiliado por computador – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 5. Ensino a distância – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Reflexões Críticas sobre Etarismo no Ensino Remoto de Língua Inglesa

LAÍS MARIANA DO NASCIMENTO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 07 de julho de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientadora
UFMG

Prof(a). Fernanda Peçanha Carvalho
Coltec-UFMG

Prof(a). Erika Amâncio Caetano
UFMG

Belo Horizonte, 07 de julho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 18/07/2023, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Pecanha Carvalho, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 19/07/2023, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Erika Amancio Caetano, Professora do Magistério Superior**, em 25/07/2023, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2387431** e o código CRC **77E1C594**.

*À Iracema (in memoriam), por
tudo*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter-se tornado realidade sem a presença de pessoas que me ajudaram das mais diferentes maneiras ao longo dos últimos dois anos.

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Andréa Mattos, que foi fundamental e ajudou a abrir os caminhos para minha vida acadêmica.

À minha mãe, Viviam, por ter me ensinado o valor da educação e pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida.

Aos meus irmãos, Douglas e Davi, e à minha família por serem meu lar.

Ao meu companheiro de vida, Rodrigo, pela leveza que me acalmou em meio às dificuldades.

Às minhas amigas, Julie, Lídia e Sophia, por terem me acolhido como família e pelo apoio essencial durante a pandemia.

Ao meu amigo, Ergon, pelas trocas tão enriquecedoras para a pesquisa.

Ao COLTEC-UFMG, pela oportunidade de atuar como professora e pelo grande apoio para a realização da pesquisa. Sem vocês, nada disso seria possível.

À professora Fernanda e às colegas Victória, Larissa e Julia, pelas trocas e aprendizados que levarei para sempre em meu coração.

Aos meus alunos, pela enorme contribuição para a pesquisa e pelas trocas tão enriquecedoras para o meu amadurecimento enquanto professora, pesquisadora e pessoa.

À UFMG e a todos os colegas e professores que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização da minha vida acadêmica e profissional, os meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de obter e analisar as percepções de alunos do Ensino Médio Técnico sobre a discussão do tema “etarismo” na disciplina de língua inglesa. O desenvolvimento deste trabalho, assim como a geração de dados, foi afetado pela pandemia de COVID-19, uma vez que os alunos estavam, para a preservação da saúde de todos, sob o regime de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Apesar das circunstâncias adversas, a interpretação dos dados gerados, assim como o material didático desenvolvido para a prática da pesquisa, não se aplica apenas à modalidade remota, podendo ser adaptados ao ensino presencial. Isso porque esta pesquisa foi desenvolvida para levantar uma reflexão sobre como a sala de aula de língua inglesa pode contribuir não apenas para a aprendizagem do idioma, mas também para a desconstrução de preconceitos acerca do envelhecimento e da terceira idade sob a perspectiva do Letramento Crítico. Portanto, entendo que esse objetivo não é afetado pelo local onde a prática é desenvolvida, tampouco pela modalidade remota ou presencial. A relevância deste trabalho sustenta-se na negligência para com a pauta “etarismo” no ambiente escolar e, mais especificamente, no Ensino Médio, fato explicitado nos dados gerados por esta pesquisa. Foram ouvidos alunos do 1º ano do Ensino Médio Técnico do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, que compartilharam suas percepções sobre o envelhecimento e a terceira idade e sobre a importância dessa discussão no ambiente escolar e na disciplina de língua inglesa, o que insere esta pesquisa no paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os dados expostos neste trabalho indicam, em sua maioria, a ausência do “etarismo” como tópico de discussão durante o percurso escolar até o 1º ano do Ensino Médio. Por fim, o propósito deste trabalho é fazer uma contribuição intelectual para a Linguística Aplicada, inspirando eventuais novas pesquisas relacionadas ao seu tema.

Palavras-chave: letramento crítico; ensino de língua inglesa; etarismo; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

This research was developed with the purpose of obtaining and analyzing the perceptions of technical high school students on the discussion of the theme "ageism" in the English language discipline. The development of this research, as well as the data generation, was affected by the COVID-19 pandemic, since the students were, for the preservation of everyone's health, under the Emergency Remote Teaching (ERE) regime. Despite the adverse circumstances under which this research was conducted, the interpretation of the generated data, as well as the pedagogic material developed for the research practice, does not only apply to the remote modality, but can be adapted to face-to-face teaching. This is because this research was developed to raise a reflection on how the English language classroom can contribute not only to language learning, but also to the deconstruction of prejudices about aging and third age from the perspective of Critical Literacy approach. Therefore, I understand that this objective is not affected by the place where the practice is developed, either on the remote or face-to-face modality. The relevance of this research is based on the neglect of the "ageism" agenda in the school environment and, more specifically, in high school, an explicit fact in the data generated by this research. Students of the 1st year of technical high school at the Technical College of the Federal University of Minas Gerais were heard, who shared their perspectives about aging and third age and about the importance of this discussion in the school environment and in the English language discipline, which inserts this research in the qualitative paradigm (DENZIN; LINCOLN, 2006). The data presented in this report indicate, for the most part, the absence of "ageism" as a topic of discussion during the school journey up to the 1st year of technical high school. Finally, the purpose of this research is to make an intellectual contribution to Applied Linguistics, inspiring further research related to its theme.

Keywords: critical literacy; English language teaching; ageism; emergency remote teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COLTEC-UFMG – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

COVID-19 – Corona Virus Disease 2019

EaD – Ensino à Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FALE – Faculdade de Letras

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LA – Linguística Aplicada

LC – Letramento Crítico

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Pan-americana de Saúde

PosLin – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Aulas elaboradas e ministradas pela autora desta dissertação.....	53
Quadro 2. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 1.....	68
Quadro 3. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 2.....	69
Quadro 4. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 3.....	70
Quadro 5. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 4.....	71
Quadro 6. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 5.....	72
Quadro 7. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 6.....	74
Quadro 8. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 7.....	75
Quadro 9. Síntese do número de estudantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 8.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Justificativa e formulação do problema	13
1.2 Objetivos da pesquisa	13
1.3 Organização da dissertação	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Por uma educação socialmente consciente	16
2.1.1 A sala de aula de língua inglesa como ferramenta de transformação social	18
2.1.2 O papel social do professor	22
2.2 Ensino e aprendizagem de língua inglesa como mercadoria	25
2.3 OCEM, BNCC e o “Novo Ensino Médio”	27
2.4 A educação antes, durante e após a pandemia	30
2.5 O que é “etarismo”?	32
2.5.1 O aumento da expectativa de vida no Brasil	34
2.5.2 A percepção da sociedade sobre a velhice	36
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	41
3.1 A prática do ensino crítico como ferramenta de pesquisa	42
3.2 Metodologia das aulas da pesquisa	45
3.3 Contexto e Participantes da pesquisa	49
3.4 Campo de Estágio/Local de Pesquisa	50
3.5 Geração dos dados	53
3.6 As 5 aulas	54
3.6.1 Conteúdo das aulas da pesquisa	58
3.7 Questionário de pesquisa	63
3.8 Considerações acerca da metodologia de pesquisa.....	65
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	67
4.1 Relato da pesquisadora	67
4.2 Respostas do questionário de pesquisa	71
4.2.1 Pergunta 1	71
4.2.2 Pergunta 2.....	72
4.2.3 Pergunta 3.....	73
4.2.4 Pergunta 4.....	74
4.2.5 Pergunta 5.....	75

4.2.6 Pergunta 6.....	77
4.2.7 Pergunta 7.....	78
4.2.8 Pergunta 8.....	79
4.2.9 Considerações sobre o capítulo de análise	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
APÊNDICES	94
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	94
APÊNDICE 2 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	95
APÊNDICE 3 - Questionário de pesquisa	96
APÊNDICE 4 – QR Codes para acesso aos slides das aulas da pesquisa	97
APÊNDICE 5 – Barema (Avaliação Oral)	98
APÊNDICE 6 – Avaliação Oral	99
APÊNDICE 7 – Respostas discursivas da Pergunta 3	101
APÊNDICE 8 – Respostas discursivas da Pergunta 4	102
APÊNDICE 9 – Respostas discursivas da Pergunta 5	103
APÊNDICE 10 – Respostas discursivas da Pergunta 6	104
APÊNDICE 11 – Respostas discursivas da Pergunta 7	105
APÊNDICE 12 – Respostas discursivas da Pergunta 8	106
ANEXOS	107
ANEXO 1 – Aprovação da Contratação de Estagiários (ERE).....	107
ANEXO 2 – Ementas da disciplina de Língua Estrangeira do COLTEC-UFG.....	108
ANEXO 3 – Infográfico das aulas de inglês do segundo trimestre de 2022	119
ANEXO 4 – Plano de Atividades 2022	120
ANEXO 5 – Cronograma (2º Trimestre de 2022)	123
ANEXO 6 – Carta ao Diretor.....	126
ANEXO 7 – Carta de Anuência.....	127

INTRODUÇÃO

Foi aos 15 anos de idade que ouvi de minha avó, Iracema, a frase que inspiraria a escrita deste trabalho. Era meu aniversário e, ao perceber que eu era a única adolescente ali presente que não dançava, ela disse: “Vá dançar! Você está na flor da idade!”. Mesmo após esse apelo, eu não dancei. Mas esse momento ficou guardado comigo junto a um questionamento: e se, quando eu quiser dançar, eu já não for mais jovem? Posso dizer que obtive duas respostas ao longo dos anos que vieram a se completar, de certa forma: primeiro, sua partida em 2014 me fez lembrar dessa cena e, sob a dor da saudade, entendi que sua mensagem foi de aproveitar ao máximo cada momento, pois o tempo não volta atrás; em segundo lugar, depois de passar pela experiência de escrever este trabalho, optei por pensar que a vida, quando generosa o suficiente para nos proporcionar novas oportunidades, pode ser lembrada não pelo que se perdeu, mas pelo que se viveu sob a premissa de que não precisamos colocar limites etários para o nosso dançar, tampouco para as outras coisas que podemos fazer. Infelizmente, hoje já não tenho mais a honra da companhia de minha amada avó, mas sua vida foi inspiradora e, apesar de parecer acreditar que a liberdade de se dançar sem medo de ser vista fosse um direito exclusivo da juventude, sua admiração pelo conhecimento levou-a a contrariar, em muitos aspectos, o senso comum sobre o envelhecimento. Formou-se no Ensino Médio aos 60 anos de idade e deu seguimento ao que foi uma vida de valorização da leitura, da história e das artes. Com seu senso de humor contagiante e sua presença magnífica, viveu uma vida inspiradora para todos que a cercavam e declarava-se feliz sem hesitar, para a alegria da família. Com apenas 66 anos de idade ela nos deixou, mas sua memória permaneceu e inspirou a escrita deste trabalho.

Como professora de inglês e pesquisadora da Linguística Aplicada, procurei, através desta pesquisa, explorar a possibilidade de utilizar a prática do Letramento Crítico no ensino remoto de língua inglesa como ferramenta de desconstrução de preconceitos acerca do envelhecimento e da terceira idade, o “etarismo” ou “idadismo”, anteriormente chamado de “ageísmo” e adaptado do inglês “*ageism*” (DADALTO; MASCARENHAS; MATOS, 2020). O etarismo, assim como as demais pautas sociais, é um tema de extrema importância e gera reflexões que contribuem para a formação dos estudantes em nível profissional, social e

peçoal. Dados do Relatório Mundial sobre o Idadismo, documento divulgado pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), mostram que, baseado em uma amostra nacionalmente significativa, 16,8% dos brasileiros acima dos 50 anos de idade indicaram já terem sido vítimas de discriminação etária (OPAS, 2022). Esse e outros dados a serem apresentados neste trabalho apontam para uma negligência com esse tema na formação escolar dos cidadãos brasileiros.

1.1 Justificativa e formulação do problema

A relevância deste trabalho provém do papel social da escola como formadora de cidadãos e cidadãs que se deparam com um aumento significativo da longevidade, do tempo de produtividade, da expectativa de vida e, portanto, da população de idosos no Brasil. Sendo um país que sofre com as consequências da desigualdade social, o etarismo passa, então, a ser agravado por suas características históricas e precisa ser discutido dentro de um recorte cultural, racial e de gênero, conforme será discutido nos próximos capítulos.

Esta pesquisa, portanto, buscou cumprir seu papel social contribuindo intelectualmente para o desenvolvimento de estratégias didáticas a serem utilizadas em sala de aula por professores de língua inglesa no Brasil, levando em consideração o contexto social do país, baseando-se na abordagem do Letramento Crítico (LC). Essa contribuição visa a uma sociedade socialmente consciente, engajada e acolhedora.

O uso do LC como proposta pedagógica no ensino de língua inglesa foi impulsionado no Brasil principalmente após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, documento que sugere o uso de atividades críticas para o ensino de inglês (BRASIL, 2006). Entretanto, mesmo após mais de 15 anos de sua publicação, acredita-se que ainda há campo para o desenvolvimento de propostas críticas para o ensino de línguas, neste caso o inglês, sendo esse o foco deste trabalho.

1.2 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo levantar uma reflexão sobre como a sala de aula de língua inglesa, seja ela atuante sob as modalidades remota ou presencial, pode contribuir não somente para a aprendizagem do idioma, mas também para a desconstrução de preconceitos

acerca do envelhecimento e da terceira idade sob a perspectiva da abordagem do Letramento Crítico.

O objetivo geral foi, portanto, impulsionar a discussão acerca do tema “Reflexões críticas sobre etarismo no ensino remoto de língua inglesa” analisando dados empíricos para o desenvolvimento de estratégias e atividades de ensino, a fim de realizar uma contribuição social por meio da Abordagem Comunicativa e das perspectivas do Letramento Crítico (MATTOS; VALÉRIO, 2010) durante as aulas de língua inglesa.

Tendo como objetivo a promoção de um ambiente escolar socialmente relevante e uma experiência de aprendizagem significativa, foi necessário desenvolver um material didático crítico que unisse conteúdos gramaticais da língua inglesa a reflexões sobre o idadismo contra a terceira idade, explorando as possíveis contribuições dessa discussão nos níveis acadêmico e pessoal para os estudantes. Como objetivos específicos, este trabalho pretendeu:

- Compreender a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre aulas de língua inglesa embasadas no Letramento Crítico e com foco no tema da pesquisa;
- Desenvolver propostas de materiais didáticos para a prática do Letramento Crítico acerca de tópicos relacionados ao preconceito contra o envelhecimento;
- Sugerir tópicos de pesquisa subsequentes para promover a continuidade da discussão do tema.

A pesquisa foi realizada com a contribuição de alunos do primeiro ano do Ensino Médio Técnico do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC-UFGM). A geração dos dados objetivou levantar questões baseadas em impressões reais de discentes sobre o Letramento Crítico, contribuindo para a promoção de reflexões acerca do tema da pesquisa. Além disso, o material didático crítico centrado no tema “etarismo” pode servir de inspiração para o desenvolvimento de mais conteúdos didáticos para os professores.

1.3 Organização da dissertação

Este trabalho levanta uma reflexão sobre a sala de aula de língua inglesa enquanto oportunidade para o combate ao preconceito contra o envelhecimento sob a luz do Letramento Crítico. Para isso, além desta introdução, apresento três capítulos de desenvolvimento e, por fim, a conclusão.

O segundo capítulo traz o referencial teórico, que conta com reflexões e discussões sobre o papel das escolas no exercício da cidadania e as metodologias que tornam isso possível. Em seguida, discorro sobre os documentos que pautam e embasam o ensino de línguas no Brasil, além de suas limitações e ressalvas. Discorro também sobre a percepção da educação antes, durante e depois da pandemia do Corona Vírus 2019 (Covid-19), que se desenvolveu no Brasil a partir de 2020, e sobre a popularização do Ensino à Distância (EaD) após a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para finalizar a reflexão sobre a educação e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, discorro sobre o papel social do professor. Por fim, discuto os aspectos sociais, culturais e econômicos que contribuem para a perpetuação do etarismo e os motivos pelos quais devemos fomentar essa pauta na educação, sendo esse o foco deste trabalho.

Já o terceiro capítulo conta com a metodologia utilizada para esta pesquisa que, por conter dados baseados em opiniões de pessoas acerca de um determinado tema, se caracteriza como uma pesquisa qualitativa.

O quarto capítulo traz a apresentação dos dados gerados a partir das percepções dos estudantes participantes da pesquisa e a discussão sobre esses dados, cujo objetivo foi verificar se há, de fato, a ausência do tema “etarismo” na escola, em especial, na sala de aula de língua inglesa.

Por fim, apresento a conclusão da dissertação, onde discorro sobre os dados gerados, as limitações de pesquisa e proponho temas para pesquisas subsequentes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o respaldo teórico que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho. Começo discorrendo sobre as abordagens didáticas utilizadas para o ensino crítico e, em seguida, discuto os fatores socioculturais que influenciam negativamente as percepções da sociedade sobre a velhice. Discuto também como a influência de fatores como o capitalismo e a pandemia evidenciaram o etarismo enquanto problema social. Por fim, trago uma reflexão sobre a ligação do aumento da expectativa de vida no Brasil com a necessidade da discussão do tema “etarismo” na sala de aula de língua inglesa.

2.1 Por uma educação socialmente consciente

O fenômeno da globalização influenciou e continua a influenciar as transformações que a sociedade como um todo vem vivenciando. A tecnologia, como protagonista desse processo, está completamente presente em nossas vidas e passa, constantemente, por atualizações. A educação, assim como todas as demais áreas de conhecimento, também foi influenciada por esses fatores que trouxeram consigo “a necessidade de se adquirir novas habilidades” (MATTOS, 2011, p. 33).

A globalização, dentre outros aspectos, popularizou a aprendizagem de língua inglesa no Brasil e atinge cada vez mais pessoas com o passar dos anos. Assim, multiplicaram-se também as possíveis finalidades para o estudo dessa língua, que já não contempla mais apenas os âmbitos acadêmico, profissional e pessoal, podendo ser também uma ferramenta de transformação social. Isso porque, com o surgimento dos Estudos sobre Novos Letramentos (STREET, 1984), o foco unificado na aquisição de habilidades passou a ser questionado e abriu espaço para se “pensar no letramento enquanto prática social”¹ (STREET, 1984, p. 77).

De acordo com Mattos e Valério (2010), a escola, como instituição formadora de cidadãos e cidadãs, pode oferecer aos alunos uma experiência transformadora a nível pessoal e coletivo, gerando reflexões sociais durante a experiência da aprendizagem, o que tem sido chamado de “Letramento Crítico” (LC). Mas o que é “letramento”, exatamente?

¹ Tradução minha, assim como em todas as demais citações feitas a partir de textos em inglês no restante deste trabalho.

Castell (1986) definiu “letramento” a partir da identificação de suas funções e objetivos que, de acordo com a autora, só acontece quando se mensura a extensão e a significância de sua ausência. Doze anos depois, Soares (1998) levanta uma reflexão sobre a definição etimológica de “*literacy*” (termo em inglês para “letramento”) como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 17). A autora justifica que o conceito de letramento pode se tratar da incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever, e não apenas a junção tradicional de letras para formar sílabas, palavras e textos.

Portanto, a partir dessa reflexão, Soares (1998) questiona o pensamento de que a derivação do letramento por meio da alfabetização seja a única via para a formação do ser “letrado”, baseado na justificativa de que, uma vez adquiridas as habilidades de leitura e escrita, torna-se permitido ao indivíduo que transforme “seu estado e condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 1998, p. 18).

A autora justifica que existe outra via pela qual indivíduos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de acesso à alfabetização (aquisição das habilidades de leitura e escrita) podem apropriar-se de letramentos, como um adulto marginalizado social e economicamente ou uma criança que ainda não chegou à fase escolar, por exemplo. Exemplos como esses em que pessoas que ainda não adquiriram as habilidades de leitura e escrita utilizam ferramentas como a oralidade e a linguagem não-verbal para exercerem suas práticas sociais, demonstram que, de certa forma, há diferentes maneiras de tornar-se letrado. Dito isso, conclui-se que o conceito de letramento é um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, tornando o consenso em torno de uma única definição impossível (SOARES, 1998).

A partir desses pensamentos, entende-se que o LC trata de um processo de ensino e aprendizagem que só se torna possível a partir do contato com a comunidade, uma vez que, ao receber o acesso a informações, seja por meio da leitura e da escrita ou pelo contato com pessoas que possuem essas habilidades, o aprendiz passa a apropriar-se de práticas sociais para adquirir conhecimentos. No caso do LC, isso ocorre por uma perspectiva questionadora e analítica sob a influência de seus respectivos recortes sociais.

Ao promover uma cidadania crítica, a escola prepara os estudantes para “o exercício da cidadania ativa, para a participação social crítica e para a convivência com a pluralidade e a diversidade” (MONTE MOR, 2019, p. 15). Entendo que essas práticas podem remeter ao

conceito de “senso de comunidade” e de sua “importância para a promoção do bem estar pessoal” (SARRIERA et al., 2016, p. 114), conforme exposto por Sarriera et al. (2016):

Sentido ou senso de comunidade é um conceito sócio-psicológico que enfatiza a experiência da comunidade, procurando compreender atitudes, sentimentos relacionamentos e interações entre as pessoas em um contexto comunitário. Refere-se ao “sentimento de que fazemos parte de uma rede de relacionamento de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender” (SARASON, 1974, p. 1). O sentido de comunidade pode ser entendido como a própria representação de comunidade (SARRIERA et al., 2016, p. 107).

Considerando as ideias expostas acima, conclui-se que a realização do letramento ocorre por meio do contato do indivíduo com a comunidade que, além de impulsionar a aquisição de conhecimentos em seus respectivos contextos, pode promover a cidadania ativa e o sentimento de pertencimento. Por fim, concluo que esse ciclo pode vir a se completar e se repetir para as gerações seguintes em um movimento de oposição à desinformação, sendo o propósito da luta por uma educação socialmente consciente.

Na próxima seção, trago uma reflexão sobre os métodos de ensino que tornaram possível o ensino de LE como ele é hoje, diversificado e adaptável. Discorro também sobre as razões pelas quais o ensino crítico pode ser benéfico para a sociedade e reflito sobre como a aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, não precisa ocorrer em detrimento de nossa própria cultura.

2.1.1 A sala de aula de língua inglesa como ferramenta de transformação social

Se antigamente acreditava-se em uma metodologia de ensino unificada e centrada no professor, atualmente ela é “substituída por uma prática diversificada, enraizada na realidade do dia-a-dia de cada um” (LEFFA, 2012, p. 402). A evolução dos métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira ao longo das décadas contribuiu para o surgimento da “Abordagem Comunicativa”, que consiste em trabalhar, juntamente com o aluno, todas as suas habilidades de comunicação de uma forma prática e condizente com cenários reais de socialização sob o uso da língua estrangeira, partindo da premissa de que “sendo a Abordagem Comunicativa baseada no mundo real, a maior parte de suas inspirações e materiais devem vir do mundo real” (LOUMBOURDI, 2018, p. 535).

Os métodos de ensino e aprendizagem de língua inglesa desenvolvidos ao longo dos anos objetivaram auxiliar o trabalho dos professores de Língua Estrangeira (ROSSATO, 2012) e seu uso corresponde, principalmente, às condições sob as quais os professores se encontram em suas respectivas realidades e ao seu conhecimento desses métodos (POLIDÓRIO, 2014).

Além da Abordagem Comunicativa, alguns exemplos de métodos são: Abordagem Behaviorista, na qual o aluno recebe estímulos positivos para seus acertos (ROSSATO, 2012); Gramática-tradução, que busca desenvolver as habilidades de leitura e escrita através da tradução de textos para o estudo de regras gramaticais; e Método Audiovisual, que introduz recursos audiovisuais reproduzidos na língua-alvo (POLIDÓRIO, 2014). Suas práticas podem variar de acordo com as circunstâncias nas quais se encontra o professor, podendo ser influenciadas pela infraestrutura da instituição, assim como o número de alunos, os materiais disponíveis para uso, dentre outros fatores (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

A partir disso, entende-se que o uso de diferentes métodos de ensino pode ser uma alternativa para a superação de percalços no dia-a-dia da sala de aula, o que pode fazer com que o professor priorize a aquisição de certas habilidades de comunicação; o que é, inclusive, encorajado pelos PCNs², como explica Rossato (2012):

Uma importante orientação que encontramos nos PCNs é para que todas as habilidades de uma língua sejam ensinadas, visto que, o aluno deveria aprender a falar, compreender, ler e escrever corretamente. Em contrapartida, justifica o foco na leitura, (BRASIL, 1998), uma vez que, na educação pública, há salas superlotadas e carga horária reduzida, e o ensino da língua estrangeira está voltado para a preparação do aluno em prestar provas que possibilitarão seu ingresso em faculdades e não para a sua comunicação oral ou qualificação profissional (ROSSATO, 2012, p. 591).

Portanto, como resultado de diversas reflexões e transformações sobre as práticas de ensino em seus mais variados contextos, surgem alternativas metodológicas que visam a uma experiência cada vez mais significativa para o indivíduo ocupante do ambiente escolar, na qual a prática baseada em experiências “do mundo real” traz consigo aprendizagens sobre a sociedade e as injustiças que a definem, como o Letramento Crítico.

Para Mattos e Valério (2010), o principal objetivo do LC é desenvolver no aluno um pensamento crítico em relação ao seu contexto social em atividades realizadas dentro de sala

² Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No ano de 2000, foram publicados os PCNEM (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio), no qual não constam orientações a respeito das habilidades de comunicação em língua estrangeira (BRASIL, 2000).

de aula sob a orientação do professor. As autoras afirmam que essa prática pedagógica permite aos educadores levantarem questões sociais que contribuam para a promoção da cidadania dentro das instituições de ensino, tornando a experiência significativa para os alunos e contribuindo, dessa forma, para o cumprimento do papel da escola na sociedade, uma vez que "para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

As instituições de ensino de todos os níveis - sejam elas de Ensino Fundamental, Médio ou Superior - têm estado cada vez mais abertas às pautas sociais de forma que possam se comprometer com a missão de promover a cidadania. Pautas como o racismo, o machismo e a homofobia têm-se tornado cada vez mais presentes, o que tem, inclusive, causado desconforto e até mesmo revolta por parte de grupos ideologicamente conservadores, devido, principalmente, ao cenário político brasileiro dos últimos anos. Entretanto, pautas como essas são de extrema importância para a formação dos estudantes (novamente, de todos os níveis de aprendizagem), uma vez que as estatísticas mostram que a população brasileira é extremamente prejudicada e violentada por esses e outros problemas sociais.³

Esses jovens estudantes que carregam consigo crenças e aprendizagens individualizadas, adquiridas por sua vivência fora da escola, atuam de maneira coletiva ao adentrarem a vida adulta e, dessa forma, definem parte da sociedade de suas gerações. O trabalho de conscientização realizado por meio de práticas pedagógicas críticas durante o período escolar pode prepará-los para uma atuação socialmente consciente no mercado de trabalho — onde terão contato direto com o público e com as questões sociais pertinentes às suas futuras áreas de atuação — e para as demais áreas de suas vidas.

³ Conforme reportagens:

“Pesquisa do IBGE aponta que idosos são os mais afetados pela depressão”, divulgada pelo portal Jornal da USP, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pesquisa-do-ibge-aponta-que-idosos-sao-os-mais-afetados-pela-depressao/>. Acesso em: 18/05/2023.

“Registros de ocorrência relacionados a preconceito crescem 46,5% no primeiro semestre de 2021 no RJ, diz ISP”, divulgado pelo portal G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/07/14/registros-de-ocorrencia-relacionados-a-preconceito-crescem-465percent-no-primeiro-semester-de-2021-no-rj-apontam-dados-do-isp.ghtml>. Acesso em: 18/05/2023.

“IBGE divulga estudo inédito sobre deficiência e desigualdades sociais no Brasil”, divulgado pelo portal CNN Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ibge-divulga-estudo-inedito-sobre-deficiencia-e-desigualdades-sociais-no-brasil/>. Acesso em: 18/05/2023.

“Estudo do IBGE mostra o tamanho do desafio do Brasil para superar a desigualdade racial”, divulgado pelo portal G1, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ibge-divulga-estudo-inedito-sobre-deficiencia-e-desigualdades-sociais-no-brasil/>. Acesso em: 18/05/2023.

Por se tratar exclusivamente da comunicação e dos aspectos que a cercam, o ensino de línguas estrangeiras pode ser considerado uma oportunidade promissora para a prática do LC, que o educador pode utilizar como plataforma para engajar os aprendizes em sua própria realidade, ao invés de situações hipotéticas que se passam em cenários imaginários ou muito distantes.

Não se trata, entretanto, de negligenciar conhecimentos ligados à língua e à cultura estrangeiras, tampouco de ignorá-los, mas sim de promover a aprendizagem, por exemplo, da língua inglesa a partir de uma perspectiva agregadora e questionadora sobre as culturas dominantes em oposição ao abandono e perda de sua cultura, como foi descrito por Monte Mor (2014): “Considerando-se o potencial que a língua estrangeira oferece para o desenvolvimento da percepção e relação eu-outro, da possibilidade do conhecimento de outras culturas sem abrir mão dos valores de sua própria” (MONTE MOR, 2014, p. 248).

Pinheiro (2021) também argumenta sobre a diferença entre a prática do ensino de uma maneira neutra, alheia ao mundo que permeia, e aquela comprometida com a vivência do indivíduo. O que parece diferir uma prática da outra, segundo o autor, é o seu olhar político que incentiva a construção de significados sob a ótica de suas origens, crenças e aprendizados, ao invés de substituí-los pelo estrangeiro.

Dito isso, entendo que o educador precisa, portanto, praticar a observação da realidade que o rodeia para desenvolver sua autonomia enquanto profissional crítico e socialmente comprometido, para, então, libertar-se de práticas previamente estruturadas, evitando que os aprendizes ocupem o lugar de “sujeito-objetificado” (MONTE MOR, 2019, p. 12). Atualmente, entende-se que a objetividade, embora presente e necessária, abre espaço também para a subjetividade, onde se negociam sentidos, avaliam-se perspectivas, fazem-se escolhas e praticam-se a crítica e a autocrítica (MONTE MOR, 2019), características integrantes e inevitáveis do LC.

Não há razões para que críticas sociais não sejam exploradas em todas as disciplinas oferecidas pelas escolas, cada uma à sua maneira. Sob a luz do Letramento Crítico, a sala de aula de língua inglesa, assim como as demais disciplinas escolares, pode ser um ambiente de reflexão para que os estudantes tenham a oportunidade de se conscientizarem sobre os problemas que moldam a sociedade. Para isso, é preciso que o professor desenvolva seu pensamento crítico e reconheça as relações de poder implícitas nas práticas tradicionais de ensino de idiomas e na própria posição de educador.

A partir das ideias anteriores e da afirmação de McLaughlin e DeVoogd (2004) de que fomentar o uso do Letramento Crítico na sala de aula significa questionar as relações de poder existentes na sociedade (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004), penso que devemos questionar também de que maneiras a língua inglesa foi e pode ser utilizada para reforçar hierarquias sociais.

A seguir, apresento conceitos que auxiliam na compreensão das práticas dos professores enquanto servidores públicos e os fatores sociais que influenciam suas percepções e, conseqüentemente, suas escolhas; reflito também sobre a dimensão da responsabilidade do professor do ponto de vista público e de que formas isso pode ser utilizado para a promoção de uma sociedade mais crítica.

2.1.2 O papel social do professor

A intenção da união dos argumentos expostos neste capítulo é embasar e justificar a importância de se falar sobre o tema “etarismo” nas escolas, sobretudo, na sala de aula de língua inglesa, como forma de exercer o papel social do professor e das instituições de ensino. Existe uma literatura dedicada a observar os trabalhadores públicos de linha de frente que fazem parte da estrutura do Estado, tal qual os professores, referindo-se a eles como “burocratas de nível de rua”.

Esse termo é empregado por Lipsky (1980) que, segundo Cavalcanti, Lotta e Pires (2018), identifica certas características inerentes a esses trabalhadores, “como as organizações e o conjunto de agentes responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos aos cidadãos” (CAVALCANTI; LOTTA; PIRES, 2018, p. 229). No caso dos professores de língua inglesa, essa entrega é prevista nas atuais Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e no Plano Nacional da Educação (PNE), assim como nas normas contidas na BNCC e nas diretrizes das OCEM.

Portanto, podemos concluir que os professores são vistos como uma manifestação humana do Estado e, assim como os demais burocratas de nível de rua, são a “face” pela qual o cidadão enxerga a sua eficiência, assim como sua ineficiência, pois “na medida em que são responsáveis por executar as políticas no contato com os cidadãos, esses profissionais acabam, ao mesmo tempo, personificando ou materializando a imagem do Estado e tomando

decisões alocativas que impactam o bem-estar da população” (CAVALCANTI; LOTTA; PIRES, 2018, p. 229).

Ao levarmos a discussão para a perspectiva do professor, em especial, do professor de língua inglesa, podemos questionar os fatores que podem influenciar as práticas desses servidores e, conseqüentemente, a percepção dos cidadãos sobre o Estado. Fernandez e Guimarães (2020) apresentam duas perspectivas pelas quais podemos analisar a burocracia de nível de rua: uma delas parte do burocrata enquanto agente transformador de seu meio de atuação; a outra considera o burocrata de maneira passiva, influenciado por fatores externos.

Além dessas duas perspectivas, as autoras também ressaltam “a importância de se considerar o contexto enquanto variável interveniente”, ou seja, além dos “fatores políticos, organizacionais e profissionais” que podem influenciar a percepção de mundo do burocrata; e das práticas exercidas que influenciam “na governança democrática, no tratamento dado à cidadania e no sucesso das políticas públicas” (FERNANDEZ; GUIMARÃES, 2020, p. 315), por vezes, o contexto onde o burocrata de nível de rua está inserido, faz com que ele adapte essas práticas e, portanto, a influência flui entre fatores externos e internos de maneira cíclica (FERNANDEZ E GUIMARÃES, 2020).

Dito isso, entendo que é importante levar em consideração que o professor, antes de ser um burocrata de nível de rua que faz parte das engrenagens do sistema, é um indivíduo, humano e influenciável, que tem suas práticas moldadas por suas vivências e pelo cenário político-social que o cerca, assim como pelas circunstâncias impostas pela instituição de ensino onde atua.

Apesar disso, o professor, assim como todos os demais servidores e instituições, possui uma margem de atuação na qual ele pode, de maneira autônoma às práticas usuais, exercer sua criatividade de acordo com as demandas que ele possa vir a identificar e que concernem aos estudantes. Esse pensamento foi explicado por Cavalcanti, Lotta e Pires (2018):

A atuação desses agentes envolve, necessariamente, algum grau de discricionariedade no exercício de suas funções cotidianas. Isto é, apenas até certo ponto o comportamento dos burocratas é guiado por normas, hierarquia e estrutura organizacional, enquanto uma porção considerável de seu trabalho e de suas decisões lhes é delegada em função da própria natureza de suas funções. Um assistente social, por exemplo, pode decidir se dá atenção a um caso que tenha percebido como merecedor de prioridade em detrimento a outro visto como não tão urgente, do mesmo modo que um professor pode decidir entre dedicar seu tempo a alunos com dificuldade de aprendizagem ou tratar todos os alunos de maneira igual (CAVALCANTI; LOTTA; PIRES, 2018, p. 230).

Nesse contexto, é possível que existam mudanças graduais institucionais, ou seja, o burocrata de nível de rua, no dia a dia, ao implementar as políticas públicas, demonstra ao Estado novas demandas para que elas sejam redesenhadas. Essa visão questiona a ideia de que apenas a classe política é capaz de exercer mudanças e reforça o protagonismo dos servidores públicos (FERNANDEZ; GUIMARÃES, 2020).

As disputas sociais e as demandas institucionais geram um mecanismo de mudança gradual institucional na política pública, ou seja, o burocrata, em meio a conflitos e ambiguidades sociais (MATLAND, 1995, apud SILVA; FLORIANO; LOTTA, 2022) pode gerar mudanças endógenas, que dizem respeito ao nível institucional; e mudanças exógenas, que alteram o tecido social (SILVA; FLORIANO; LOTTA, 2022).

Na prática, o desafio de traduzir políticas públicas e diretrizes institucionais em ação concreta - no nosso caso, a sala de aula - faz com que novas questões e temas surjam, podendo inclusive mobilizar um debate social maior e exercer influência para que o próprio desenho e diretrizes de políticas públicas sejam transformados. É o burocrata de nível de rua - nesse caso, o professor -, estendendo seu papel transformador da sociedade para além da própria sala de aula e influenciando mudanças graduais institucionais em políticas públicas (SILVA; FLORIANO; LOTTA, 2022).

Levando em consideração os pensamentos acima, entendo que, ao levar a problematização do “etarismo” para a sala de aula e incluir esse tópico em seu plano de trabalho sob os moldes da proposta pedagógica, o professor de língua inglesa sinaliza para os estudantes, para a instituição de ensino e para a sociedade que esse tema é considerado relevante e, dessa forma, modifica as políticas públicas.

Entendo também que, a longo prazo, os estudantes que forem contemplados com as contribuições das aulas centradas na temática do etarismo podem vir a exigir, enquanto cidadãos, novas políticas públicas com o objetivo de remediar e prevenir consequências desse preconceito em níveis social e pessoal.

Sob circunstâncias adversas, o professor pode, portanto, contribuir para abrir os caminhos para que os estudantes se tornem, eventualmente, cidadãos socialmente conscientes. Contudo, essa missão fica cada vez mais desafiadora à medida que novas modalidades e dimensões da linguagem surgem de maneira rápida por meio da tecnologia (MATTOS, 2010a), sendo dificultadas pelo acesso à infraestrutura e à disponibilidade de equipamentos adequados para as práticas exigidas pelas diretrizes e normas educacionais do país.

Na próxima seção, levanto uma reflexão sobre os desafios para o ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil enquanto herança histórica de políticas econômicas e ideais liberais presentes no país desde o princípio de sua prática.

2.2 Ensino e aprendizagem de língua inglesa como mercadoria

Para entendermos os desafios para o ensino de línguas no Brasil, é necessário abordar um pouco de sua história. Sabemos que o estudo de idiomas ainda não é acessível de maneira igualitária para a sociedade brasileira e que, muitas vezes, a motivação para sua aprendizagem está na exigência do mercado de trabalho e na busca por oportunidades melhores de se adquirir renda (MATTOS; VALÉRIO, 2010). O ensino de língua inglesa no Brasil é voltado, majoritariamente, para atender às demandas do capital, e isso não é exclusividade dos tempos atuais. Conforme explicitado por Rossato (2012):

[...] uma vez que companhias inglesas que aqui se estabeleceram após a vinda de D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, passaram a contratar mão-de-obra local para controlar as manifestações nacionalistas contrárias ao domínio inglês, contudo os interessados precisavam, pelo menos, falar a Língua Inglesa, para poder entender as instruções e receberem treinamentos (ROSSATO, 2012, p. 590).

Assim, desde o princípio, o acesso à aprendizagem de língua inglesa era exclusividade da elite que compunha e ainda compõe uma parcela mínima da população. De acordo com Scaglione (2019), nas primeiras décadas do século XX, quando o Brasil já havia se tornado uma república federativa no final do século anterior, a população em geral continuou a ser cerceada do acesso ao ensino de língua estrangeira, como uma manobra intencional do governo republicano para manter o controle das massas e produzir mão-de-obra para as indústrias e para o comércio (SCAGLIONE, 2019). Conforme citado pelo autor, isso perdura até hoje:

Com o advento da República, o Estado, primeiramente, se incumbiu de ensinar, a ler e a escrever, a grande parcela da população analfabeta, para poder inserir os trabalhadores no processo de industrialização, este, ao adentrar a Ditadura Militar, intensifica-se. O Inglês torna-se o único idioma a ser estudado, entretanto, o Estado não possibilita que grande parte da população tenha acesso à essa disciplina e também à outras, pois permanece a ideia de formar o trabalhador, a mão-de-obra desintelectualizada. Finalmente, fora

abordado o neoliberalismo⁴, adotado pela política econômica brasileira no final do século XX, na qual a educação é vista como mercadoria e parte-se do princípio que o lucro deve ser maximizado, mesmo que a educação em si não receba a atenção a ela devida (SCAGLION, 2019, p. 39).

De acordo com o autor, as Novas Diretrizes de Bases da Educação para o ensino de 1º e 2º graus, promulgadas em 11 de agosto de 1971, Lei n.5.692 (BRASIL, 1971), salientaram a necessidade de formar trabalhadores para as indústrias em detrimento da formação de futuros universitários intelectualizados e da formação de movimentos estudantis. A partir dessa ideia, não é citada qualquer obrigatoriedade de uma língua estrangeira no currículo escolar, visto que o enriquecimento cultural dos indivíduos por meio da aprendizagem de outro idioma era dispensável para o preparo da classe operária que viria a trabalhar para as empresas multinacionais aqui presentes durante a Ditadura (SCAGLION, 2019).

Como consta neste trecho de Souza (2005) citado por Scaglioni (2019), ao longo da história, o sucateamento do inglês como disciplina oferecida pelo ensino público acaba por reforçar a demanda de cursos livres de línguas estrangeiras, oferecidos por instituições privadas:

Ainda que não assumido legalmente, o abandono inegável do poder público em relação às línguas estrangeiras abriu um espaço para ser ocupado pela iniciativa privada. É nesse exato momento - início dos anos 70 - que o país vê o surgimento e a expansão de escolas livres de línguas e com elas a constituição de uma memória social que dissociou língua estrangeira e escola pública, ou melhor, estabeleceu um novo sentido para a língua estrangeira na escola pública (SOUZA, 2005, p. 170-171 apud SCAGLION, 2019, p. 58).

O autor cita também que, em meio ao infeliz senso comum de que não se aprende inglês na escola pública, percebe-se, portanto, que, ao olharmos para a história da educação brasileira até os dias atuais, a aprendizagem de língua inglesa segue sendo acessível apenas para uma parcela pequena da população e segue sendo pautada pelas exigências do mercado (SCAGLION, 2019).

Quanto à perspectiva para o futuro, a história parece se repetir em meio a mudanças recentes no cenário educacional brasileiro: a chegada do “Novo Ensino Médio”, em 2022, trouxe ideias controversas e revisitou discussões há muito problematizadas. Na próxima

⁴ Segundo Scaglioni (2019), neoliberalismo é “a política em que o Estado deve interferir cada vez menos na nação, deve haver privatizações de empresas públicas e cortes orçamentários, o que reflete diretamente na educação, além de uma política econômica para que haja livre circulação de mercadorias entre países” (SCAGLION, 2019, p. 59).

seção, discorro sobre o futuro próximo da educação brasileira, mais especificamente, do Ensino Médio, contexto desta pesquisa.

2.3 OCEM, BNCC e o “Novo Ensino Médio”

O desenvolvimento deste trabalho coincidiu com a transição prática do Ensino Médio como conhecíamos para o dito “Novo Ensino Médio”, implantado a partir de 2022, e, por isso, entendo que é necessário discorrer sobre as mudanças que impactam diretamente as perspectivas para a educação brasileira pelos próximos anos.

O LC foi fortemente impulsionado pelas OCEM, desde sua publicação em 2006. Esse documento não foi elaborado com o objetivo de ser um “manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 6) e considerou os variados contextos dos professores, dos estudantes e das escolas. Em sua introdução, consta que sua criação foi motivada pela preocupação de seus colaboradores com “a discussão de questões cruciais, como a cidadania, a força da globalização, o problema da exclusão e o sentimento de inclusão que o ensino de uma LE pode trazer” (BRASIL, 2006, p. 87). Os conceitos de linguagem, letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto também fazem parte de sua proposta. (BRASIL, 2006).

No ano de 2022, entrou em vigência um currículo obrigatório nacional para o Ensino Médio, provindo da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e mudou a estrutura do Ensino Médio como antes o conhecíamos (BRASIL, 2017). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, ao contrário das OCEM, é um documento normativo homologado em 2018 pelo então ministro da educação, Rossieli Soares, que prevê o conteúdo mínimo exigido das escolas e redes de ensino nessa nova fase da educação brasileira. Essas normas, entretanto, devem contemplar apenas 60% da carga horária total do Ensino Médio, conforme citado por Lima e Araújo (2023):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todas as escolas de Educação Básica, deverá ocupar o máximo de 60% da carga horária total do ensino médio, sendo o tempo restante preenchido por disciplinas de interesse do aluno, que poderá eleger prioridades de acordo com a

área de formação desejada em uma das cinco áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Além dos itinerários formativos e a formação técnica e profissional (LIMA; ARAÚJO, 2023, p. 41).

Essas alterações geraram uma repercussão negativa e, em março de 2023, através da Portaria nº 399, o Novo Ensino Médio foi suspenso pelo período de 60 dias para passar por um “aperfeiçoamento”, nas palavras do atual presidente Lula.⁵ A Reforma do Ensino Médio, como era originalmente chamada, vem sendo amplamente criticada por alunos, professores e pesquisadores da área da educação desde quando foi sugerida pelo governo de Michel Temer, em 2017.

Silva (2018) argumenta que a BNCC da Reforma do Ensino Médio apresenta um retrocesso. Em seu texto, a autora cita a retomada de sentidos e finalidades que já haviam sido problematizados e combatidos em pesquisas anteriores; e fala também sobre a consequência do “caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola” (SILVA, 2018, p. 13), sendo ela a inviabilidade da execução plena da reforma por parte dos professores e das instituições de ensino, “visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados.” (SILVA, 2018, p. 13). De acordo com a autora, por se pensar que com a reforma se encontraria “na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola” (SILVA, 2018, p. 13), comete-se um equívoco, pois “a reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início” (SILVA, 2018, p. 13).

Caetano, Fonseca e Basso (2023) discorrem sobre o caráter individualista da reforma, que tem como um de seus objetivos a formação direcionada a apenas um grupo específico de disciplinas:

A instituição escolar, por sua vez, poderá, na esteira da Reforma do Ensino Médio, ofertar uma formação sem tempo para reflexão, para a crítica, para o exame de conhecimentos instituídos e para a sua mudança ou sua superação. Reduzida à organização instrumental, a escola abandona a perspectiva da formação humana integral para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas práticas pedagógicas passa a ser determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores (CAETANO; FONSECA; BASSO, 2023, p. 13).

⁵ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/lula-diz-nao-ter-revogado-reforma-do-ensino-medio-suspendemos-para-discutir-com-a-sociedade/>. Acesso em: 01/05/2023.

De acordo com Lima e Araújo (2023), entre reflexões acerca de seu caráter definido como neoliberal e do que isso significa para a formação dos estudantes, há problemas ainda maiores e mais primários que são ignorados e negligenciados há tanto tempo, como “escolas sem estruturas físicas adequadas para o atendimento às demandas existentes, desvalorização dos profissionais da educação, falta de investimento financeiro destinado à educação” (LIMA; ARAÚJO, 2023, p. 43).

Quanto ao professor, resta a responsabilidade de se adequar a esse novo modelo; e às instituições de ensino, fazer o que suas condições permitem. Entretanto, é evidente que “com limitações de tempo, espaço para pensar, experiência local, modelos de boas práticas, informações corretas, suporte técnico ou diretrizes políticas claras, um trabalho que já é difícil se torna ainda pior” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 23).

Se levarmos a discussão para uma instituição de ensino que possua infraestrutura, profissionais suficientes e devidamente preparados para as mudanças requeridas – o que, em sua maioria, ocorre em escolas particulares – temos enfim condições de problematizar o perfil individualista do “novo” currículo escolar. Para refletir sobre essa questão, trago um trecho escrito por Monte Mor (2014), que diz o seguinte:

Entende-se que a formação de alunos não deva negar a importância do mercado, tendo em vista que esse representa trabalho, sustento, realizações e participação social para os estudantes-cidadãos. Por outro lado, a pluralidade, a diversidade, a convivência com a diferença são características também desse mercado para o qual também se pretende preparar o aluno (MONTE MOR, 2014, p. 241).

A respeito disso, entendo que os professores, em meio a reformas e retrocessos, acabam por buscar alcançar seus objetivos de caráter moral e político enquanto professores críticos, e o fazem sabendo que os estudantes se deparam com um cenário competitivo e meritocrata no mercado de trabalho. Resta aos educadores, portanto, pensar em alternativas para o ensino crítico no que tange à inclusão de temas sociais como o etarismo e às mudanças referentes à fase escolar em que eles se encontram – em outras palavras, à sua realidade – ao mesmo tempo em que os prepara para os testes, provas, vestibulares e competições iminentes.

2.4 A educação antes, durante e após a pandemia

Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia de Covid-19 que causou danos irreversíveis a milhões de pessoas no Brasil e no mundo. O alcance avassalador do vírus e o tempo de duração da pandemia, agravados pela negligência do governo brasileiro em vigência durante esse período, geraram “graves problemas de abastecimento global, econômico, social, ambiental, trabalhista, fiscal e em tantos outros aspectos, de modo que seus efeitos não foram restritos ao universo da saúde” (DADALTO; MASCARENHAS; MATOS, 2020, p. 2).

A educação brasileira foi igualmente prejudicada e negligenciada, o que acarretou diversos novos desafios para essa área, como o atraso na formação dos estudantes e a ausência de alfabetização dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental, por exemplo. A medida estabelecida para a remediação dessas adversidades foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), “adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas” (BEHAR et al., 2020, p. 55).

Devido à duração prolongada da pandemia, os professores e alunos de todo o país precisaram se adaptar ao novo ambiente escolar, que passou a ser majoritariamente digital e que envolveu “a curadoria de recursos midiáticos que pudessem ser inseridos em suas aulas que fossem de fácil entendimento para os educandos, assim como a linguagem utilizada para a comunicação a distância” (CORDEIRO, 2020). Esse acontecimento trouxe novas perspectivas sobre a prática do ensino, fez com que os professores repensassem a maneira de elaborar suas aulas e trouxe um novo desafio: desenvolver atividades críticas para o ensino não-presencial.

Conforme expressado por Pinheiro (2021), o uso das tecnologias digitais que já era presente em todas as áreas das nossas vidas e, em especial, na educação, alcançou proporções inimagináveis desde a pandemia (PINHEIRO et al., 2021). Liberalli (2020) discorre a respeito das aprendizagens que o modelo de educação remota proporcionou:

escolas que têm conseguido utilizar várias plataformas para promover processos de ensino-aprendizagem, a valorização dos conhecimentos de diferentes agentes escolares, das experiências dos pais, do conhecimento dos alunos, professores e pais sobre aparatos digitais, as potencialidades dos próprios aplicativos, as trocas de experiência, vêm criando um contexto de aprender com o outro e de criar tarefas de formas muito diversas do que aquelas usualmente conhecidas dentro das salas de aula (LIBERALLI, 2020, p. 15-16).

O uso crescente da tecnologia e o sentimento de que ela “veio para ficar” já havia sido citado por Lankshear, Snyder e Green, no ano de 2000. Em sua publicação, os autores falaram sobre o tempo e a energia necessários para os professores acompanharem as rápidas atualizações tecnológicas, fazendo com que muitos demorem a desenvolver uma familiaridade com as novas tecnologias (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000):

Nos últimos anos, o rápido índice de crescimento do uso de computadores em letramentos tem sido acompanhado por duas crenças generalizadas: uma é de que a tecnologia está agora sendo adicionada ao letramento - ou seja, o letramento está se tornando tecnológico; A outra é de que as novas tecnologias de comunicação e informação fornecem novas maneiras de se ‘fazer’ letramento. Ainda assim, apesar da urgência por novas maneiras de se pensar sobre letramento, a premissa se mantém a mesma. É sobre utilizar suas “velhas habilidades”, mas “aplicá-las de novas maneiras” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 24).

As tecnologias seguem sendo atualizadas rapidamente, o que mantém essa reflexão como uma verdade até os dias atuais. Devido à pandemia e à implantação do ERE como medida de urgência para a retomada das atividades escolares, foi exigido dos professores rapidez para a aquisição dessas novas habilidades aplicadas ao ensino, um processo complexo que, de acordo com os autores, envolve “ser capaz de decodificar e codificar fluentemente, utilizar habilidades de alfabetização e conhecimentos a respeito de pesquisa e repasse de informações, ler e decidir o que é relevante, tomar notas, escanear e coletar informações de maneira seletiva” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 25).

Esse esforço requerido dos professores se somou à conciliação de suas vidas profissionais e familiares, às atividades domésticas e, por vezes, à participação na realização de atividades escolares de seus filhos que também se encontravam em situação de ensino remoto (SANTOS; ZABOROSKI, 2020). Esse cenário difícil explicitou as “notórias diferenças metodológicas, estruturais e sistêmicas” entre o Ensino Remoto Emergencial e a prática do Ensino à Distância, há muito utilizada em cursos de pós-graduação (SANTOS; ZABOROSKI, 2020, p. 43).

O ensino remoto emergencial foi efetivo, de certa forma, se levarmos em consideração seu potencial de proporcionar “flexibilidade de tempo, ampliação do alcance geográfico proporcionado pelas tecnologias, mais autonomia discente” (CORDEIRO, 2020, p. 45); entretanto, é necessário pensar que essas facilidades só foram possíveis em cenários onde os estudantes e os professores possuíam recursos tecnológicos funcionais e acesso à internet.

Para aqueles que não possuem esse acesso, percebeu-se “altas taxas de evasão, um frequente sentimento de solidão dos discentes, uma preocupação com a manutenção da qualidade, uma apreensão associada à avaliação” (CORDEIRO, 2020, p. 45).

Essas reflexões mostram que “a pandemia escancarou os problemas de desigualdade que assolam o Brasil” (MAZUCHELLI et al., 2021, p. 3). A repercussão negativa da pandemia, apesar de avassaladora, pode servir de motivação para o impulsionamento de práticas de reflexão crítica nas escolas, especialmente sobre os assuntos que se relacionam com o momento histórico e inevitável pelo qual os estudantes passaram.

Os impactos da pandemia que foram identificados até então, dentro e fora do cenário educacional, colocaram um holofote em um preconceito até então pouco falado: o etarismo. Na próxima seção, discorro sobre o conceito de etarismo e as maneiras pelas quais esse preconceito impacta negativamente nossa sociedade.

2.5 O que é “etarismo”?

No início da pandemia, quando ainda se pensava que a doença seria grave apenas para os idosos⁶, explicitou-se uma questão comumente velada: a comorbidade poderia ser considerada menos urgente caso afetasse apenas a terceira idade?

A pandemia de Covid-19 acabou por gerar “um aprofundamento das possíveis práticas de ageísmo, ou seja, práticas e falas discriminatórias em relação aos idosos” (DADALTO; MASCARENHAS; MATOS, 2020, p. 2), que fizeram parte da parcela da população mais afetada, juntamente com as pessoas portadoras de comorbidades e também pertencentes aos chamados “grupos de risco”.

Após o retorno à normalidade das atividades cotidianas como eram conhecidas antes da pandemia, evidencia-se que a idade avançada está diretamente ligada aos níveis de exposição e vulnerabilidade a esquemas de desinformação em massa, as conhecidas “*fake News*”. Conforme explicitado por Okada e Delbianco (2018), “a terceira idade se torna deliberadamente o objeto central de falsários que desejam não somente propagar informações falsas, mas se aproveitar da ingenuidade e falta de conhecimento desses indivíduos” (OKADA; DELBIANCO, 2018, p. 11).

⁶ Conforme: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/20/oms-diz-que-covid-19-nao-poupa-a-populacao-mais-jovem-doenca-e-mais-letal-em-idosos.ghtml>. Acesso em: 18/05/2023.

O termo “etarismo”, cunhado pelo médico gerontólogo Robert Neil Butler para definir a discriminação aos idosos, consta no portal da Academia Brasileira de Letras⁷ como “discriminação e preconceito baseados na idade, geralmente das gerações mais novas em relação às mais velhas”. O tema foi colocado em evidência recentemente devido a um caso de etarismo⁸ que “viralizou” nas redes sociais e que foi registrado em vídeo, em março de 2023, em uma universidade na cidade de Bauru (SP). A reportagem descreve a situação na qual três estudantes jovens incitam a colega de classe, de 45 anos, que para eles não deveria frequentar a universidade por conta de sua idade. Esse caso é apenas mais um exemplo da “experiência subjetiva inserida na noção popular de fosso entre gerações”, como descrito por Butler (1969, p. 243).

Assim como o racismo refere-se ao preconceito racial e o sexismo à discriminação de gênero, o “idadismo” refere-se à discriminação contra indivíduos ou grupos etários baseados em estereótipos associados à idade, normalmente relacionado a pessoas mais velhas (GREENBERG; SCHIMEL; MARTENS, 2002). Como citam Cuddy e Fiske (2002), “assim como o racismo e o sexismo, torna-se institucionalizado, afetando decisões de contratação em empregos, cuidados médicos e políticas sociais” (BUTLER, 1980 apud CUDDY; FISKE, 2002, p. 3).

É importante ressaltar que não há um grupo específico de pessoas que possuem como alvo ataques ao público da terceira idade, como acontece em casos de racismo, homofobia e machismo, por exemplo. Entretanto, a rejeição velada e a aceitação social de crenças e sentimentos negativos sobre o envelhecimento e os idosos torna ainda mais importante que esse assunto seja abordado, pois são a causa de problemas reais que passam despercebidos e se tornam, portanto, incontroláveis (LEVY; BANAJI, 2002).

A negligência para com o público da terceira idade, a ausência de políticas públicas direcionadas para esse público e o esquecimento do envelhecimento enquanto pauta de discussão destacam a urgência de sua problematização na formação dos cidadãos brasileiros. Tudo isso se torna ainda mais preocupante levando em consideração que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 2060, o Brasil terá uma população de idosos maior do que a população de jovens. Na próxima seção, discorro sobre esse assunto.

⁷ <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/etarismo>

⁸ <https://www.estadao.com.br/sao-paulo/etarismo-universidade-boletim-de-ocorrencia-nprm/>

2.5.1 O aumento da expectativa de vida no Brasil

Os avanços da tecnologia nas últimas décadas promoveram melhorias significativas para a ciência. Segundo Kalache, Veras e Ramos (1987), “as conquistas tecnológicas da medicina moderna, ao longo dos últimos cinquenta anos, conduziram a meios que tornam possível prevenir ou curar muitas das doenças fatais do passado” (KALACHE; VERAS; RAMOS, 1987, p. 204), resultando em um aumento significativo da nossa expectativa de vida.

Assim como os avanços tecnológicos, a expectativa de vida também continua a crescer. Dados do portal do Banco Mundial⁹ mostram que, entre 1990 e 2019, houve um aumento de 9 anos na expectativa de vida da população do Brasil que era de cerca de 66 anos e, recentemente, chegou aos 75 anos de idade. Em 2020, com a chegada da pandemia de Covid-19, esse número diminuiu para 74 anos.

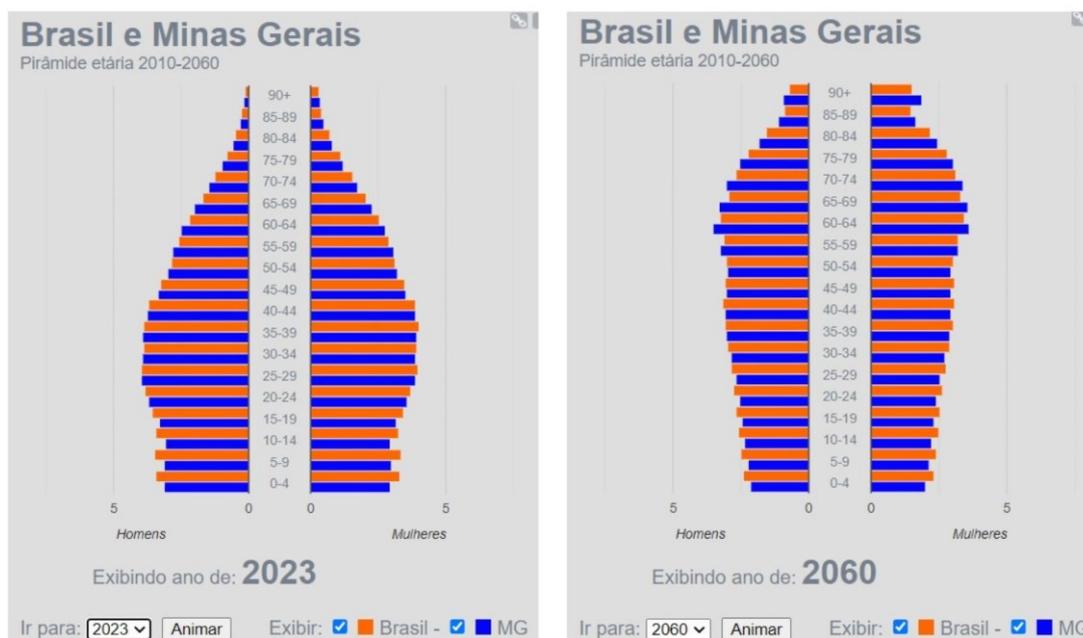
Já em 2022, um levantamento elaborado pela especialista em demografia do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Ana Amélia Camarano, afirma que a média de longevidade brasileira era de 76 anos e, apenas entre março de 2020 e dezembro de 2021, passou a ser 72 anos.¹⁰ Esses números decorreram da vulnerabilidade da população idosa que “foi considerada um grupo de risco, por sua maior probabilidade de complicações e óbito na contração da doença” (FRANCISCO, 2021, p. 194).

O impacto da pandemia para a expectativa de vida da população brasileira entre 2021 e 2022, entretanto, não afetou a Projeção da População realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que indicou que “a população idosa tende a crescer no Brasil nas próximas décadas e em 2043, aproximadamente 25% da população deverá ter mais de 60 anos, enquanto a proporção de jovens até 14 anos será de apenas 16,3%” (IBGE, 2019, n. p.). Os gráficos mais recentes divulgados pelo IBGE reforçam a continuidade dessa projeção:

⁹ Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicador/SP.DYN.LE00.IN?locations=BR&view=chart>. Acesso em: 23/02/2022.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pandemia-reduz-expectativa-de-vida-no-brasil-em-44-anos-diz-especialista>. Acesso em 05/01/2023.

Gráficos 1 e 2: Pirâmides Etárias de 2023 e 2060, respectivamente



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao//index.html>

A OMS afirma que o processo de envelhecimento vai além das mudanças biológicas, acarretando também outras questões que demandam um olhar mais atento às novas necessidades dessa parcela da população, como “estudar mais, em ter uma nova carreira ou buscar uma paixão há muito negligenciada” (OMS, 2015, p. 5). Tais condições tornam necessária a aplicação de políticas públicas para a recuperação, adaptação e o crescimento psicossocial, como consta no Artigo 3º do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2021):

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Dadas as questões discutidas acima, entende-se que o público da terceira idade estará cada vez mais presente na sociedade, ocupando espaços, demandando serviços e consumindo produtos. Neste ano de 2023, a Previdência completou 100 anos no Brasil e, já há algum tempo, de acordo com Lima e Bendassolli (2020), o país se encontra em uma situação de aumento do desemprego e, conseqüentemente, da informalidade no mercado de trabalho, causado por três elementos que foram agravados em decorrência da pandemia: “o desemprego, a falta de políticas de amparo aos trabalhadores e a precarização do trabalho”

(LIMA; BENDASSOLLI, 2020, p. 1). Esse fato levanta uma incerteza quando à segurança financeira dos brasileiros no futuro, quando chegarem à terceira idade, o que reforça a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que visem não apenas ao amparo das futuras gerações, mas também à remediação das dificuldades enfrentadas no presente.

Na próxima seção, levanto uma reflexão sobre os aspectos sociais, culturais e econômicos que influenciam a percepção da sociedade sobre a velhice e que podem gerar preocupações acerca das perspectivas para o futuro da sociedade brasileira, que se depara com o crescimento do número de pessoas com mais de 60 anos.

2.5.2 A percepção da sociedade sobre a velhice

Mascaro (2004) nos lembra que, “quando se é jovem, o envelhecimento e a velhice parecem realidades muito distantes, muito longínquas” (MASCARO, 2004, p. 7). Entretanto, segundo o autor, durante a fase adulta, que é quando ocorre o pico de produtividade da maioria das pessoas, começa a haver uma pressão relacionada à aproximação iminente da terceira idade, que carrega consigo características que são vistas pela sociedade como “indesejáveis”.

Na literatura, como consequência ou parte da origem do problema, essa fase da vida também é retratada de forma negativa, e “esses olhares nos levam a concebê-la como uma etapa da existência em que não existem ou quase não existem ganhos. Dessa forma, teme-se passar por ela” (BARBOSA, 2016, p. 166).

Conforme descrito por Butler (1969), “o etarismo reflete na profunda inquietação por parte dos jovens e dos adultos, repulsa e aversão ao envelhecimento, doenças, deficiências, medo de impotência, inutilidade e morte” (BUTLER, p. 243, 1969), circunstâncias que são agravadas pela desigualdade social no Brasil (MASCARO, 2004). Portanto, há também “a angústia ao pensar nessa fase da vida, em função das dificuldades econômicas e desigualdades sociais de um grande número de idosos brasileiros” (MASCARO, 2004, p. 8).

Apenas a partir de 1990, a velhice começou a deixar de ser vista como a decadência da saúde física e mental dos pontos de vista da ciência e da cultura (TRENTINI, 2004). Menezes (2020) cita “o termo ‘envelhecimento ativo’, adotado pela Organização Mundial da Saúde na década de 90” (BRASIL, 2006 apud MENEZES et al., 2020, p. 2491) e o relaciona com o conceito de qualidade de vida:

Nesse sentido, qualidade de vida configura-se como um conceito essencial na análise do modo de vida da pessoa idosa, visto que é um reflexo do nível de bem-estar biopsicossocial, espiritual e até econômico do indivíduo, podendo ser associado ou não às comorbidades advindas da senilidade (MENEZES et al., 2020, p. 2492).

Do ponto de vista econômico, a qualidade de vida das pessoas está diretamente relacionada ao nível de renda obtido pelos indivíduos, pois as remunerações do trabalho (ou fatores de produção) proporcionam acesso aos bens e serviços essenciais ao atendimento das necessidades humanas, que são reconhecidas como "ilimitadas" (VASCONCELLOS; GARCIA, 2014). Ou seja, a renda afeta a condição de vida das famílias ao longo do tempo, definindo os padrões de consumo tanto no presente quanto no futuro, quando as pessoas alcançam a terceira idade. Sob esse ponto de vista, quanto menor a renda, maior parte do ganho será destinado ao consumo presente, e menor será a condição de poupar para o futuro (ROSSETTI, 2003).

Portanto, o nível de renda também afeta a capacidade das pessoas na terceira idade de financiarem suas necessidades de consumo nessa fase da vida, logo, existem duas consequências socioeconômicas importantes geradas com o aumento das populações idosas. Uma, é o aumento das demandas por bens e serviços direcionados ao atendimento desse público, impulsionando esses mercados. E outra, é a necessidade de garantir poupança futura aos idosos por meio dos sistemas de aposentadorias, o que deveria proporcionar renda mínima suficiente para garantir qualidade de vida a essa camada da sociedade, conforme citado por Oliveira (2023):

Em uma sociedade desigual, é a via do Estado que permite às pessoas idosas o acesso a direitos, mesmo que tenham sido privados em outras fases de suas vidas. Pensar as políticas socioassistenciais é para além do acesso à renda, porque essa por si só não garante a reprodução mínima desses indivíduos na sociedade. Por isso as políticas são essenciais, o seu conjunto permite a esses usuários uma reprodução social, ademais permite sua inclusão em espaços públicos que trabalham a valorização da pessoa idosa (OLIVEIRA, 2023, p. 10).

Portanto, entende-se que, para uma análise aprofundada do etarismo, é preciso levar-se em consideração aspectos “de natureza biológica, psicológica, social, econômica, histórica e cultural” (MASCARO, 2004, p. 9) que impactam diretamente em sua vivência do envelhecimento.

De acordo com Cuddy e Fiske (2002),

a idade está longe de ser o único marcador social que molda nossas atitudes perante outras pessoas. Nós formamos opiniões baseadas em gênero, raça, e religião, dentre outras categorias sociais. Mas diferentemente dessas outras categorias, o envelhecimento é uma que a maioria de nós irá eventualmente participar (CUDDY; FISKE, 2002, p. 3).

Entretanto, isso não exclui essa característica das demais. Pelo contrário: é preciso enxergar os problemas causados pelo etarismo também pelas lentes dos recortes de gênero, raça e classe social para que se possa obter uma perspectiva condizente com a realidade social. Sardenberg (2015) discorre sobre esse ponto de vista, caracterizado como “interseccionalidade”:

De fato, hoje se reconhece que, por operarem também como matrizes preponderantes de hierarquização, desigualdade social e subordinação na grande maioria das sociedades contemporâneas, racismo e sexismo, ao lado do capitalismo, produzem diferenças relevantes em termos de gênero e raça na experiência de classe [...]. Da mesma forma, observa-se que recortes de classe e raça reconfiguram as vivências de gênero e estas, junto às de classe, recortam a maneira em que homens e mulheres vivenciam o racismo e suas implicações, produzindo experiências muito distintas. Além disso, como vem se reconhecendo mais recentemente, etarismo, lesbo/trans/homofobia e o capacitismo, que discrimina pessoas com deficiências, dentre outros marcadores de diferenciação, também se mostram como elementos relevantes na reprodução de desigualdades sociais e, assim, na construção de novos sujeitos políticos. Tudo isso torna premente a necessidade de se pensar, mais a fundo, a dinâmica das relações sociais nas sociedades contemporâneas (SARDENBERG, 2015, p. 58).

Um pensamento citado por Debert (1992) que pode ser aplicado também aos dias de hoje, diz que nos encontramos em um “contexto em que o envelhecimento se transforma em um novo mercado de consumo” (DEBERT, 1992, p. 8), onde “não há lugar para a velhice, que tende a ser vista como consequência do descuido pessoal, da falta de envolvimento em atividades motivadoras, da adoção de formas de consumo e estilos de vida inadequados” (DEBERT, 1992, p. 8), o que acaba por estabelecer hierarquias sociais que acirram “as diferenças sociais e econômicas que marcam a população brasileira” (DEBERT, 1992, p. 8) ao culpabilizar os indivíduos por seu “fracasso” em envelhecer com qualidade de vida (DEBERT, 1992).

Fort, Skura e Brisolara (2017) citam que a ligação da imagem corporal com a identidade do sujeito torna os indivíduos suscetíveis à busca incessante pelos padrões

estéticos amplamente divulgados pela mídia e, em consequência disso, à dependência de produtos e procedimentos estéticos “como cremes, cirurgias plásticas, dietas milagrosas, produtos para cabelos e academias com o propósito de modificar suas estruturas físicas a fim de atender a demanda social de estar com um corpo magro, saudável e jovem” (FORT; SKURA; BRISOLARA, 2017).

Goldenberg (2012) cita que a “elite econômica, intelectual e cultural no Brasil” que é composta por pessoas de alto poder aquisitivo, apesar de se tratar de “um segmento muito pequeno” do país, têm “seu comportamento e seus corpos constantemente retratados como normativos na mídia e, especialmente, nas telenovelas, programas como Big Brother Brasil etc” (GOLDENBERG, 2012, p. 47), o que termina por influenciar as percepções da população que almeja e busca para si esses ideais. Conforme ressalta o autor, “em uma cultura, como a brasileira, em que o corpo é um importante capital, o envelhecimento pode ser vivenciado como um momento de grandes perdas (de capital)” (GOLDENBERG, 2012, p. 55).

Considerando-se as reflexões trazidas nesta seção, e ao observar essas discussões pela perspectiva da juventude brasileira, entendo que, de maneira geral, trata-se de pessoas que, em uma fase importante de seu desenvolvimento biológico e social, estão cercadas de padrões inalcançáveis de beleza e produtividade que podem ocasionar frustrações e inseguranças quanto às suas percepções de si mesmos, afetando seu bem-estar e seus processos individuais de envelhecimento.

Ter por objetivo promover uma reflexão sobre a realidade social dos estudantes pode guiar os educadores para o desenvolvimento de materiais didáticos que libertem os estudantes de estigmas sociais que prejudiquem sua vivência enquanto indivíduos de uma sociedade desigual e competitiva.

Rocha (2021) destaca em sua pesquisa a “importância quanto à discussão sobre a diversidade etária dentro dos livros de LE” e reforça que a representatividade da diversidade e da pluralidade presentes em conteúdos didáticos pode vir a promover “uma desconstrução de preconceitos, intolerâncias, desrespeitos e marginalizações que, recorrentemente, vêm se estabelecendo dentro e fora dos muros da escola” (ROCHA, 2021, p. 1).

Levando em consideração que em menos de 40 anos teremos avançado significativamente em número de idosos, ultrapassando até mesmo o número de jovens, esse tipo de preconceito torna-se preocupante e digno de uma profunda reflexão, assim como de ações por parte da sociedade como um todo. A escola, portanto, possui um papel fundamental

para promover a luta por essa causa e a sala de aula de língua inglesa pode ser usada como ferramenta para tal.

No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada para a condução desta pesquisa, discuto suas características e discorro sobre o contexto de geração de dados e sobre seus participantes.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Começo este capítulo apresentando uma breve contextualização do percurso metodológico da pesquisa e das ideias que foram seu ponto de partida. Em seguida, apresento os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram o desenvolvimento da pesquisa, a geração dos dados e a análise de seus resultados.

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto original foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio de sua vinculação ao projeto “Letramentos, Cidadania e Justiça Social: Novos Caminhos para a Educação Crítica no Brasil”, sob a responsabilidade da Profa. Andréa Mattos, que foi aprovado em 16/01/2020, sob o número CAAE: 23101119.1.0000.5149.

Esta é uma pesquisa que se enquadra no paradigma qualitativo e se trata de um estudo de caso realizado por meio de um procedimento de coleta de opinião, utilizando questionários via formulário eletrônico (*Google Forms*¹¹). O conteúdo dos dados gerados se refere às percepções individuais e coletivas dos estudantes sobre a problemática do etarismo e sobre o levantamento desse tema como pauta na aula de língua inglesa.

Além dos estudantes participantes da pesquisa, contei também com a grande colaboração de minha supervisora de estágio e coordenadora pedagógica, colegas monitoras-estagiárias de graduação, professores, secretaria e direção do COLTEC-UFMG.

Para a realização da escrita do trabalho, foi necessário compreender a extensão do problema do etarismo na realidade brasileira e de que maneira esse tópico poderia estar relacionado com a sala de aula de língua inglesa. A busca por literaturas que embasassem a escrita do relato da pesquisa foi guiada por três questões:

- 1) Que problemas teremos nesse futuro não tão distante?
- 2) Quão preparados estaremos para receber, entender e acolher todas essas pessoas que chegarão à terceira idade nesse futuro próximo?
- 3) Por que essa é uma questão para a sala de aula de língua inglesa?

¹¹ <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

Com o objetivo de levantar uma reflexão sobre o uso do Letramento Crítico na sala de aula de língua inglesa para combater preconceitos acerca do envelhecimento, esta pesquisa foi realizada pelo viés qualitativo. Isso porque a busca por percepções de pessoas sobre um tema específico deve ser “rica em descrição de pessoas, lugares e conversas, não sendo facilmente compreendidas por procedimentos estatísticos” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 2).

A prática realizada neste trabalho foi marcada pela concomitância entre a docência e a pesquisa. Apesar do embasamento teórico utilizado durante todo o processo, as experiências vividas durante as aulas ditaram os caminhos que a pesquisa e a minha prática docente seguiriam. Stake (2010) cita a diferença entre “conhecimento científico” e “conhecimento profissional” como sendo “o foco no fato de que a maneira em que as coisas funcionam varia com a situação” (STAKE p. 13). Ou seja, o conhecimento científico, essencial para a prática profissional, é em seguida aliado ao conhecimento profissional, provindo das experiências que só a prática profissional pode proporcionar (STAKE, 2010), conforme discutirei a seguir.

3.1 A prática do ensino crítico como ferramenta de pesquisa

Holliday (2007) compara o convívio social cotidiano com a pesquisa qualitativa. A autora diz que os cenários diversos nos quais somos inseridos ao longo de nossas vidas demandam certos comportamentos de todas as partes envolvidas, comportamentos esses que são analisados, quando partem do “outro”, e calculados quando partem do “eu” (HOLLIDAY, 2007).

Considerando a comparação feita por Holliday (2007) e a ideia de que a pesquisa qualitativa “se baseia na percepção e no entendimento humano” (STAKE, 2010, p. 11), entende-se, portanto, que a pesquisa qualitativa poderia ser definida como uma prática de observação da vida real e que, para isso, o pesquisador precisaria se inserir no contexto da pesquisa da maneira mais “natural, discreta e inofensiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 35) possível para obter resultados, de fato, reais.

Para Stake (2010), o pesquisador é, por si próprio, um instrumento de observação de ações e contextos (STAKE, 2010). A neutralidade utilizada para a obtenção dos dados, entretanto, é deixada de lado no momento da interpretação dos dados gerados, quando o pesquisador, por vezes e intencionalmente, utiliza de suas experiências pessoais para tirar conclusões e performa “um papel subjetivo no estudo” (STAKE, 2010, p. 20).

Ao pensarmos na complexidade humana inerente à nossa existência, é possível imaginar quão difícil, quiçá impossível, seja separar totalmente os dados relevantes dos irrelevantes. Bogdan e Biklen (1998) afirmam que “a pesquisa qualitativa demanda que o mundo seja examinado sob a presunção de que nada é trivial, de que tudo tem o potencial de ser uma pista que talvez desencadeie um entendimento mais compreensivo do que está sendo estudado” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 6).

O planejamento desta pesquisa foi inspirado no material escrito por Maia (2020), intitulado “Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa – elaboração, aplicação e análise de conteúdo”. Utilizando os conceitos apresentados pela autora, concluo que esta pesquisa teve como objetivo ser de “relevância social” (MAIA, 2020, p. 5). Sua realização passou por três grandes etapas: “Fase Conceitual”, para “escolher e formular um problema, revisão da literatura, enunciar objetivo”; “Fase Metodológica”, para a definição dos “aspectos éticos, delineamento, definir método de coleta e análise de dados” e, por fim, a “Fase Empírica”, composta pela “análise de dados”, pela “apresentação”, pela “interpretação (análise) e relato” (MAIA, 2020, p. 5).

A respeito de seus objetivos, apesar de ter sido realizada de maneira completamente remota, utilizo as definições trazidas por Gil (2008) e entendo que estas foram adaptados à realidade em que estávamos inseridos. Dito isso, acredito que esta pesquisa, em razão de seus objetivos, possui características “exploratórias”, conforme descrito por Gil (2008):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito [...]. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2008, p. 41).

A respeito dos procedimentos técnicos utilizados, pode-se dizer que esta pesquisa se encaixa na definição de “estudo de caso instrumental” (STAKE 2000 apud GIL 2008, p. 139), “desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema” (GIL, 2008, p. 139). No caso desta pesquisa, esta foi constituída pela aplicabilidade de uma metodologia de ensino para estudantes do Ensino Médio Técnico.

Flyvbjerg (2011) traz a definição de “estudo de caso” presente no dicionário Merriam-Webster (2009), que descreve uma estratégia de pesquisa que consiste em um estudo aprofundado sobre o desenvolvimento de uma pessoa ou uma comunidade em relação ao seu ambiente. A profundidade desse estudo, todavia, pode variar dependendo do tempo disponível e/ou dedicado para a pesquisa, que pode estar sob circunstâncias diversas e, por vezes, adversas.

Sobre isso, Dyson e Genishi (2005) afirmam que “no mundo da pesquisa, nós buscamos conhecer algo o máximo possível, e procuramos por orientação, já que normalmente sentimos que há coisas interessantes demais para se conhecer e tempo de menos para observá-las de perto” (DYSON; GENISHI, 2005, p. 42). No caso desta pesquisa, não só o tempo como o espaço para o conhecimento estavam limitados devido ao distanciamento físico proporcionado pelo ensino remoto.

A maneira que encontrei não só de conhecer, mas de “ouvir” os estudantes, foi por meio de um questionário misto realizado através de um formulário eletrônico autoral criado em uma plataforma digital. Por meio de respostas fechadas e abertas, os estudantes compartilharam seus pensamentos e opiniões que foram, posteriormente, utilizados na pesquisa. Além das impressões dos estudantes, este trabalho conta também com um relato pessoal da autora desta dissertação, a fim de contextualizar mais detalhadamente a experiência da pesquisa.

Como foi dito anteriormente, o questionário (ver Apêndice 3) possui perguntas sobre as opiniões dos estudantes acerca de sua experiência com as aulas centradas no tema “etarismo” e perguntas sobre suas experiências anteriores com esse tema, tanto no percurso escolar de maneira geral quanto nas aulas de língua inglesa, especificamente. Dentre os métodos utilizados e objetivos que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa, acredito que a promoção de reflexões que contribuíram para a compreensão dos indivíduos de suas próprias percepções tenha sido o propósito de todas as interações que tornaram possível a geração dos dados da pesquisa. Essas reflexões promovidas durante as aulas partiram, em todas as oportunidades, do contato por meio de vídeos, textos e manchetes de notícias que explicitaram realidades diferentes àquelas dos estudantes – temas como envelhecimento e etarismo.

Sobre isso, Mattos (2010) cita a compreensão do “eu” que parte da compreensão do “outro”. A autora faz uma reflexão sobre o conceito de “terceiro espaço” citado por Soja (1996) e Bhabha (2000, 2003), como sendo “o espaço que devemos buscar atingir, se quisermos compreender tanto nossas próprias perspectivas quanto as perspectivas dos

“outros”, sob a ótica da multiplicidade, do hibridismo e da coalizão” (MATTOS, 2010b, p. 600). Ou seja, mudanças significativas nas estruturas sociais opressoras e nas hierarquias de poder, só serão possíveis através do reconhecimento da multiplicidade dos indivíduos para além de seus marcadores sociais e do compromisso com a contemplação de perspectivas enquanto parte integrante da formação identitária dos indivíduos; isso porque o reconhecimento pleno do “eu” só é possível após o reconhecimento da realidade do “outro”, o que, conseqüentemente, modifica suas percepções e práticas. Para a autora, essa é a forma

que nos permitirá avançar na luta política, em busca da almejada integralidade e de elementos que nos ajudem a melhor compreender nosso envolvimento diário na vida em comunidade, em todos os contextos, e a definir um desejável nível de comprometimento social (MATTOS, 2010, p. 600).

Realizar a geração de dados visando à percepção dos alunos acerca do tema “etarismo” se mostrou a estratégia adequada, uma vez que os estudantes são protagonistas na abordagem do LC (MATTOS; VALERIO, 2010, p. 142) e, através de suas opiniões e sentimentos, professores e pesquisadores podem buscar estratégias cada vez mais eficientes para refletirem sobre o etarismo e outras questões sociais.

3.2 Metodologia das aulas da pesquisa

Nesta seção, discorro sobre literaturas que embasam processos de ensino e aprendizagem realizados no contexto da sala de aula, tanto de língua estrangeira quanto de maneira geral, e que guiaram a prática desta pesquisa.

Para Ur (1991), existem muitas fontes de aprendizagem que os estudantes podem utilizar para aprender idiomas, pois esse processo não é, e nem deve ser, rígido e linear. Para a autora, no contexto da sala de aula, é o professor quem tem a missão, “através das práticas apropriadas”, de:

apresentar e explicar novos materiais de forma a torná-los claros, compreensíveis e disponíveis para a aprendizagem; fornecer a prática para consolidar conhecimentos; e testes, para checar o que foi dominado e o que ainda precisa ser aprendido ou revisado. Esses atos podem não ocorrer nessa ordem, e podem algumas vezes ser combinados entre si; todavia bons professores normalmente sabem qual é seu objetivo principal em qualquer momento de uma lição (UR, 1991, p. 10).

Não podemos, entretanto, saber nossos objetivos em cada momento da prática, se não compreendermos o contexto no qual estamos inseridos e o perfil dos nossos alunos. Lightbown e Spada (2006) discorrem sobre como as características dos aprendizes e as condições de aprendizagem podem variar, o que deve ser levado em consideração no momento do planejamento das aulas. Diferentemente de uma criança que cresce em um ambiente bilíngue, por exemplo, estudantes mais velhos, especialmente aqueles em sala de aula de idiomas, estão mais propensos a receber apenas uma exposição limitada à segunda língua além de serem “expostos a uma variação menor de tipos de discurso” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 39).

Essa “variedade de ambientes sociais e instrucionais” e a “habilidade de aprendizes humanos de adquirir linguagem” sob essas circunstâncias, é o que motivou, de acordo com as autoras, linguistas e psicólogos a desenvolverem “diversas teorias para a aquisição de línguas” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 49). Entretanto, a falta de concordância entre os ‘experts’ sobre a prática do ensino de línguas, acaba, por muitas vezes, frustrando pesquisadores e educadores que buscam “por teorias de aquisição de línguas que deem a eles entendimento sobre a prática do ensino de línguas” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 49).

Farias et al. (2008) cita, a respeito da educação de maneira geral e não só do ensino de línguas, que “sendo a educação uma prática social histórica e dinâmica, as tendências pedagógicas não se apresentam de forma estanque e sequenciada por uma cronologia linear” e “o despontar de uma não significa, necessariamente, o silenciar de outras”, mas esse fato “evidencia a contradição, o conflito e o confronto entre diferentes, e até antagônicos, projetos educacionais e sociais” (FARIAS, 2008, p. 32).

Levando em consideração as diversas teorias metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas e a ideia de que o contexto da aprendizagem pode pautar as práticas dos aprendizes e/ou dos educadores, entende-se que existe uma certa autonomia para ambas as partes ao escolher que caminhos seguir. De acordo com Ur (1996), há caminhos alternativos para os tipos mais comuns de interação em sala de aula como o método “IRF” – “Iniciação-Resposta-Feedback”, no qual “o professor inicia uma troca, normalmente por meio de uma pergunta, um dos estudantes responde, e o professor dá um feedback (avaliação, correção, comentário), inicia a próxima pergunta – e assim por diante” (SINCLAIR; COULTHARD, 1975 apud UR, 1996, p. 227). A autora cita que “a iniciativa não precisa sempre estar nas mãos do professor;

e a interação pode acontecer entre os estudantes, ou entre o estudante e o material” (UR, 1996, p. 227).

Quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes, Davis (2018) afirma que

qualquer esforço para investigar os vários elementos de programas de línguas – sejam eles treinamento de professores, materiais, experiências de aprendizagem co-curriculares, aprendizagem de estudantes, ou qualquer outro – deve começar com a especificação do que está tentando ser cumprido pelo projeto de evaluation, assessment, or testing (DAVIS, 2018, p. 5258).

De acordo com o autor, é isso que vai determinar a maneira pela qual o professor vai realizar as avaliações, que podem ter diferentes objetivos, como por exemplo, “verificar a eficácia educacional dos materiais, demonstrar a aprendizagem dos estudantes para o público externo, identificar as necessidades dos estudantes, ou motivar os estudantes e engajá-los em sua própria aprendizagem” (DAVIS, 2018, p. 5258).

Farias (2008) defende a habilidade de interpretação e a prática social através da aprendizagem como critérios principais de avaliação:

A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem contemplar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida. Nesse sentido, vem se destacando a avaliação com foco na capacidade do aluno de conviver, colaborar e de se posicionar diante de ideias e situações (FARIAS et al., 2008, p. 127).

A partir desse pensamento, conclui-se que práticas engessadas de ensino e de avaliação podem não trazer resultados verdadeiros e colocar os estudantes em “caixas”, o que pode vir a prejudicar suas percepções de si e de seu desempenho. Norton (2013) alerta para o uso de termos binários comumente utilizados pelos educadores em resposta ao comportamento dos estudantes:

Teóricos da identidade questionam a visão de que aprendizes podem ser definidos em termos binários como motivado ou desmotivado, introvertido ou extrovertido, inibido ou desinibido, sem considerar que fatores afetivos como esses são frequentemente construídos socialmente em relações desiguais de poder, que mudam de acordo com o tempo e o espaço, e que possivelmente coexistem de maneiras contraditórias dentro de cada indivíduo (NORTON, 2013, p. 2).

Dito isso, entende-se que o professor deve reconhecer sua posição enquanto “facilitador da aprendizagem”, “controlador” do ambiente e do decorrer das aulas e “tutor”, dentre outras funções, para moldar suas práticas pedagógicas e estabelecer relacionamentos saudáveis com os estudantes, tendo isso em mente desde o planejamento das aulas até a avaliação dos estudantes. Para Harmer (2012)

Um dos elementos mais importantes para uma lição bem-sucedida é o relacionamento entre o professor e os estudantes. Se esse relacionamento falha, a aprendizagem se torna difícil porque todos estão preocupados com emoções tais quais o nervosismo, desconfiança, raiva e tédio. Quando o relacionamento é satisfatório, todos podem se concentrar na lição, ao invés de seus sentimentos negativos (HARMER, 2012, p. 148).

A prática desta pesquisa enquanto atuação docente baseou-se, portanto, na ideia de que a prática docente não precisa, e nem deve, ser focada em apenas um objetivo, visto que somos e lidamos com pessoas, ou seja, indivíduos plurais e complexos que vivem sob realidades diversas e se socializam em um espaço comum. Portanto, é preciso que nós, professores, busquemos o equilíbrio entre o conteúdo programático e as causas sociais inerentes ao nosso lugar enquanto educadores e cidadãos.

As literaturas aqui apresentadas discorrem, em sua maioria, sobre a perspectiva do professor. Por compreender que existem diversos caminhos que podem ser tomados acerca das práticas em sala de aula, decidi direcionar esta pesquisa para a perspectiva dos estudantes, pois acredito que suas opiniões podem auxiliar, e muito, na criação de métodos e materiais cada vez mais efetivos.

Para a melhor compreensão do trabalho, entendo que é necessário explicar sobre a dinâmica do contexto, os estudantes participantes e os meus deveres enquanto professora-estagiária. Portanto, a seguir, apresento o contexto em que foi realizada esta pesquisa e detalho os aspectos relevantes para as escolhas tomadas em cada passo do desenvolvimento deste trabalho. Discorro também sobre os membros do COLTEC-UFMG que contribuíram para autorizar, supervisionar, aconselhar, acompanhar e auxiliar a realização das atividades dentro do campo de estágio.

3.3 Contexto e Participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com a contribuição de 19 alunos que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio Técnico no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC-UFMG), durante o segundo trimestre do ano de 2022, entre 14/06/2022 e 14/07/2022, com idades entre 14 e 16 anos.

Para que os dados pudessem ser utilizados pela pesquisa, foi necessário que os alunos que aceitaram participar preenchessem o questionário de pesquisa por meio da plataforma “Google Forms”, que foi disponibilizado via Google Classroom e e-mail. Em seguida, eles deveriam encaminhar aos seus responsáveis o e-mail enviado por mim, no qual me apresentei, expliquei sobre a pesquisa, compartilhei o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido¹² (TALE) que foi disponibilizado anteriormente aos alunos e solicitei a autorização para a participação dos estudantes na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Conforme foi explicado no capítulo introdutório, a prática e a geração dos dados desta pesquisa foram realizadas em cinco passos: observação e análise dos potenciais participantes da pesquisa; formulação do material didático com enfoque no tema “etarismo” a ser ministrado durante cinco aulas; ministração das aulas planejadas para a pesquisa; geração das respostas enviadas pelo formulário de pesquisa; análise dos dados gerados para a escrita da dissertação.

O objetivo geral deste trabalho foi explorar as possíveis contribuições intelectuais e pessoais para os estudantes provindas de uma discussão crítica sobre o tema “etarismo” na aula de língua inglesa. Para isso, foi necessária a criação de um material didático crítico que unisse conteúdos gramaticais da língua inglesa a reflexões sobre o processo de envelhecimento e o idadismo contra a terceira idade presente na sociedade.

Busquei desenvolver minhas práticas de forma que, ao final da pesquisa, eu fosse capaz de: compreender a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre discussões críticas focadas no tema “etarismo” e a aceitação desse tema como tópico para as aulas de língua inglesa; desenvolver propostas de materiais didáticos para a prática do Letramento Crítico acerca de tópicos relacionados ao preconceito contra o envelhecimento; por fim, sugerir tópicos de pesquisa subsequentes para promover a continuidade da discussão do tema.

¹² O título da pesquisa que consta no TALE e no TCLE foi alterado durante o seu desenvolvimento.

3.4 Campo de Estágio/Local de Pesquisa

O Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC-UFMG), localizado em Belo Horizonte (MG), foi a instituição de ensino que gentilmente cedeu seu espaço para a geração de dados desta pesquisa. Ela foi desenvolvida em meio a um estágio não-obrigatório voltado para alunos de pós-graduação no qual atuei como professora-estagiária, com o propósito de substituir temporariamente a professora de inglês que se encontrava afastada do ofício por razões de saúde.

Essa oportunidade de realização da pesquisa contou com a contribuição não apenas dos estudantes participantes, mas também das monitoras-estagiárias de graduação que me auxiliaram durante todo o período; da supervisora de estágio e coordenadora pedagógica da disciplina de Língua Estrangeira que me orientou e auxiliou em todas as fases do meu trabalho no COLTEC-UFMG; e dos membros da secretaria e da diretoria da instituição que se colocaram à disposição sempre que foi necessário.

Em 2020, devido à pandemia de COVID-19, a escola passou as atividades escolares para a modalidade ERE, o que gerou a necessidade para os professores de adaptarem seus materiais e conteúdos didáticos para os meios digitais. Foi apenas em agosto de 2021 que iniciei minhas atividades como professora-estagiária de língua inglesa na instituição. Portanto, fui orientada de forma remota durante todo o processo pela supervisora de estágio que, juntamente com outros professores, me auxiliou no desenvolvimento de materiais didáticos e na aprendizagem dos recursos digitais que, até então, eu desconhecia ou não sabia como utilizar.

Em um primeiro momento, houve um período de adaptação e aprendizagem das diretrizes e dinâmicas da escola. Apenas após a regularização do calendário acadêmico, atrasado devido à pandemia, foi possível que eu assumisse também a posição de pesquisadora, utilizando o campo de estágio para a realização de minha pesquisa.

Atuei junto às estagiárias de graduação, sob a orientação de minha supervisora e coordenadora, em um plano de ação para concluir o ano letivo de uma parte dos estudantes dos 1ºs e 2ºs anos que estava paralisado devido à pandemia e à ausência da professora de Língua Inglesa, que se encontrava afastada por razões de saúde. Apenas após esse período de atraso, com o retorno dos estudantes ao ensino presencial em 2022 e à normalidade do calendário acadêmico, foi possível realizar as atividades desenvolvidas para a pesquisa e a geração de dados.

Portanto, foi preciso que eu conciliasse minhas funções enquanto professora-estagiária com a prática da pesquisa de forma que o currículo dos estudantes não fosse prejudicado. Minhas responsabilidades enquanto professora-estagiária eram:

- Estar ciente da legislação da escola;
- Acompanhar diariamente os comunicados institucionais via e-mail e agir de acordo com as instruções;
- Participar de reuniões periódicas com a supervisora de estágio;
- Desenvolver os planos de ensino durante o período de trabalho previsto;
- Desenvolver materiais didáticos adaptados ao ERE;
- Realizar atividades didáticas condizentes com os níveis de aprendizagem dos alunos;
- Realizar atividades avaliativas e acompanhar o desempenho dos estudantes pelo sistema de notas;
- Acompanhar e informar à coordenação pedagógica sobre os casos de não-assiduidade e/ou alunos com desempenho abaixo da média;
- Participar dos Conselhos de Classe.

Devido ao cenário pandêmico provindo da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), medidas de proteção como o distanciamento social foram implantadas entre 2020 e 2022, quando esta pesquisa começou a ser desenvolvida. A instituição de ensino que cedeu o espaço para a realização da pesquisa, o COLTEC-UFGM, esteve em congruência com as medidas de segurança determinadas pelo Ministério da Saúde durante o período crítico da pandemia e adaptou-se às exigências estruturais para que os estudantes continuassem a ter acesso às aulas e ao ambiente escolar.

Já no primeiro trimestre letivo de 2022, ocorreu a flexibilização das medidas de segurança e os estudantes passaram a frequentar as aulas presencialmente, mantendo o uso de máscaras e a higienização constante das mãos. As aulas remotas seguiram sendo uma alternativa para os momentos em que casos de Covid-19 fossem identificados.

Mesmo após o início da flexibilização das medidas de segurança e do retorno às aulas presenciais, minha atuação seguiu de maneira remota. Por esse motivo, todas as práticas relacionadas à pesquisa foram realizadas digitalmente, fazendo com que o planejamento anterior ao retorno das atividades presenciais não precisasse ser completamente reformulado.

Em consequência ao fato citado acima, após o retorno das atividades presenciais, os estudantes que anteriormente acompanhavam as aulas remotamente por meio de seus equipamentos individuais em suas respectivas residências, passaram a assistir às aulas de língua inglesa no laboratório localizado no prédio do COLTEC-UFMG.

A partir desse momento, os alunos passaram a depender apenas do funcionamento adequado dos equipamentos fornecidos pela escola. As eventuais falhas desses equipamentos e a ausência, por vezes, de sinal de internet, impediram a execução de certas atividades e até mesmo a ministração de aulas, o que ocasionou mudanças no plano de ensino. Os desafios proporcionados pelo ensino remoto influenciaram a geração de dados desta pesquisa e demandaram, de todas as pessoas envolvidas, criatividade, paciência, empatia e resiliência. Os detalhes sobre esses fatos serão discutidos no capítulo de apresentação e discussão de dados.

Durante o planejamento deste trabalho, foram levantadas duas possíveis abordagens para a geração de dados: a primeira seria a realização de um acompanhamento seguido de uma entrevista com estudantes de língua inglesa do CENEX-UFMG, pela qual eu poderia obter suas impressões acerca do tema “etarismo” como pauta de discussão durante o percurso acadêmico; a segunda opção seria abordar o tema “etarismo” ao atuar como professora da educação básica e, em seguida, analisar as impressões dos estudantes sobre o tema.

A partir do momento em que surgiu a oportunidade para que eu atuasse como professora no COLTEC durante o período de desenvolvimento da pesquisa, a segunda opção foi a escolhida, pois, dessa forma, seria possível “entender o comportamento dos estudantes partindo de seu ponto de vista” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 2), uma vez que, como professora, eu poderia observar suas rotinas de dentro da instituição e realizar atividades autorais.

Somado a isso, a primeira opção não oferecia espaço para conhecer e compreender os estudantes mais profundamente, tampouco para elaborar um plano de trabalho, especialmente por se tratar de um contexto remoto sob o qual estávamos submetidos e que, inevitavelmente, causou afastamento físico entre as partes, impossibilitando que eu visualizasse a rotina presencial dos estudantes e, portanto, que realizasse o exercício pleno de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 2), adaptada à realidade em que vivíamos. Portanto, o método de pesquisa escolhido passou por uma adaptação em relação ao que seria feito se a pesquisa pudesse ter sido realizada presencialmente, principalmente em se tratando da observação da rotina dos estudantes e da geração de opiniões, realizada por meio de formulários eletrônicos e plataformas digitais.

3.5 Geração dos dados

A geração dos dados objetivou investigar questões baseadas nas percepções dos discentes sobre as aulas com o tema “etarismo” e também sobre a pauta em si, contribuindo para a promoção de reflexões acerca do tema da pesquisa e para a elaboração de material didático crítico voltado para a desconstrução de preconceitos contra o envelhecimento e o público da terceira idade.

Por se tratar de um contexto no qual eu, enquanto pesquisadora, atuei como professora, foi necessário que as aulas programadas para a pesquisa fossem incluídas no plano de ensino elaborado anteriormente. A abordagem de cada uma das aulas e atividades buscou ser proporcional ao nível de aprendizagem dos estudantes e às adversidades do ensino remoto, para que não afetasse negativamente sua autoestima ou prejudicasse seu desempenho na disciplina por meio de atividades com níveis de dificuldade acima do ideal ou de situações de descaso com suas limitações.

A elaboração e a execução das aulas, assim como a geração dos dados, foram realizadas de acordo com o calendário acadêmico da instituição de ensino. Por esse motivo, o tempo para a execução das atividades era limitado e precisou ser pensado de forma a não prejudicar os conteúdos didáticos previstos no plano de ensino, que buscou estar de acordo com as exigências da ementa da disciplina de língua inglesa.

No COLTEC-UFG, os estudantes podem escolher, de acordo com seus interesses pessoais e com o número de vagas, se desejam cursar a disciplina língua inglesa ou língua espanhola. Essas duas disciplinas compõem o currículo de Língua Estrangeira, realizado durante o 1º e o 2º anos do Ensino Médio Técnico. Após serem direcionados a suas disciplinas, os estudantes realizam um exame de proficiência para serem, então, encaminhados às suas respectivas turmas de acordo com o nível de aprendizagem medido pelo seu desempenho no exame.

No período da geração de dados, foram atribuídas para mim duas turmas de 1º ano correspondentes aos níveis “A1” e “A2” de acordo com o Quadro de Referência Comum Europeu (Common European Framework of Reference), concomitantemente, que conhecemos como níveis iniciais e básicos de conhecimento do idioma. Assim, a elaboração do material e a ministração das aulas e avaliações foram feitas de acordo com tais níveis e com a ementa da disciplina de Língua Estrangeira, disponível na seção de anexos desta dissertação. Cada turma foi reunida uma vez por semana, às terças e quintas-feiras, respectivamente, em aulas duplas com duração de 90 minutos.

Na próxima seção, discorro sobre os procedimentos realizados para a geração de dados da pesquisa. Comecei o processo aplicando um questionário reflexivo pelo qual os estudantes expressaram suas percepções sobre seu nível de conhecimento da língua inglesa. Em seguida, explicarei sobre a elaboração e a aplicação das aulas que tiveram como tema central o “etarismo”. Explico também sobre a aplicação das atividades de avaliação e, por último, discorro sobre o questionário utilizado para a geração dos dados.

3.6 As 5 aulas

Como citado anteriormente, para a atribuição das turmas, os estudantes passaram por um exame de proficiência. Ao receber as duas turmas correspondentes aos níveis A1 e A2, a que vou me referir a partir desta seção como “Turma T” (turma cujas aulas foram atribuídas para as terças-feiras) e “Turma Q” (turma referente às quintas-feiras), pedi que eles respondessem a um formulário elaborado com o objetivo de analisar as percepções dos estudantes a respeito de seus níveis de conhecimento de língua inglesa.

O objetivo do questionário de autoavaliação foi adquirir um entendimento mais detalhado a respeito das necessidades, dificuldades e preferências dos estudantes acerca da aprendizagem do idioma, o que favoreceria a elaboração das aulas não apenas relacionadas à pesquisa, mas da disciplina como um todo. Ele foi desenvolvido de maneira autoral e possuiu as seguintes perguntas:

- “Nome completo”, para a devida identificação dos estudantes;
- “Idade”, para auxiliar na escolha de conteúdos adequados para a faixa etária dos estudantes;
- “Cidade”, para identificar possíveis dificuldades de traslado que poderiam interferir na presença às aulas;
- “Turma”, para identificação e organização das planilhas de notas;
- “Curso Técnico Integrado”, também para identificação e organização das planilhas de notas;
- “Nível”, para classificar o nível de aprendizagem dos estudantes baseado em suas percepções de si mesmos;

- “Habilidades em inglês”, para a classificação do nível de cada uma das habilidades de comunicação em inglês dos estudantes, novamente baseadas nas percepções sobre eles mesmos;
- “Hábitos de prática da língua inglesa”, para descobrir quais ferramentas e/ou plataformas os estudantes utilizam em suas rotinas para praticar o idioma, o que contribuiria para a elaboração das aulas, baseando-se em suas preferências;
- “Espaço para compartilhar informações adicionais relevantes”, que se trata de uma questão aberta pela qual os estudantes poderiam compartilhar suas preferências e/ou necessidades durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, novamente com o objetivo de provocar uma autorreflexão e promover as percepções dos estudantes sobre si mesmos. Essa questão também me ajudaria a elaborar as aulas de maneira especializada.

Após a aplicação do formulário de autoavaliação, obtive mais informações sobre as necessidades pedagógicas dos estudantes, o que auxiliou na criação das aulas da disciplina e permitiu que eu os conhecesse um pouco mais enquanto indivíduos; normalmente, no primeiro dia de aula do ensino presencial, o professor tem a oportunidade de se apresentar e de pedir que os alunos se apresentem. Em nosso caso, essa prática foi prejudicada pelo distanciamento.

Nesse momento, a escola já não atuava mais pelo ERE e podia, enfim, retomar o calendário acadêmico com aulas presenciais, sendo as aulas de inglês realizadas de maneira híbrida (presenciais e remotas). Antes do retorno às atividades presenciais, a presença dos estudantes nos encontros síncronos não era obrigatória em função das variáveis advindas da pandemia, o que prejudicou sua participação nas aulas e sua interação com os temas propostos em aula. Durante esse período, a presença dos alunos nas aulas passou a ser obrigatória novamente, como era anteriormente à pandemia. Em comparação com o período em que atuei como docente-estagiária, ainda em etapa de planejamento da geração de dados da pesquisa, quando os alunos ainda acompanhavam as aulas de suas residências, o número de estudantes presentes nas aulas e sua assiduidade aumentaram consideravelmente.

Meu objetivo foi ministrar aulas de língua inglesa que abordassem o conteúdo programático proposto no plano de ensino em concomitância com o conteúdo crítico proposto pela pesquisa. Após a realização dessas aulas, foi possível gerar, por meio do formulário de

pesquisa, os dados correspondentes às impressões dos estudantes sobre o tema do envelhecimento e sobre a relevância de discussões críticas na sala de aula de língua inglesa.

Dessa forma, minha intenção foi despertar a curiosidade dos estudantes acerca dos conhecimentos de língua inglesa a serem adquiridos para sanar dúvidas ou corrigir equívocos, em um movimento contrário à ideia de que a nota a eles atribuída indica, de alguma forma, seu valor enquanto estudantes e indivíduos.

No quadro abaixo, foram representados os conteúdos ministrados em cada uma das aulas da pesquisa, que consistiram no uso de materiais autênticos (NUNAN, 1999) para a promoção de discussões em torno do tema “etarismo”. As datas aqui contidas não correspondem exatamente ao cronograma disponibilizado aos alunos (ver “anexos”).

Quadro 1: Aulas elaboradas e ministradas pela autora desta dissertação.

AULA	Turma T	Turma Q
1	<p><u>14/06/2022 – Síncrona</u> Assunto: Reflexão sobre o padrão de beleza em relação à idade. Atividade: Interpretação de vídeo sobre falas preconceituosas em relação à idade; análise da transcrição do vídeo; reflexão sobre o padrão de beleza; interpretação de manchete sobre procedimentos estéticos. Conteúdo Gramatical: Adjetivos.</p>	<p><u>18/06/2022 – Assíncrona – Sábado Letivo</u> Assunto: Reflexão sobre o padrão de beleza em relação à idade. Atividade: Interpretação de vídeo sobre falas preconceituosas em relação à idade; análise da transcrição do vídeo; reflexão sobre o padrão de beleza; interpretação de manchete sobre procedimentos estéticos. Conteúdo Gramatical: Adjetivos.</p>
2	<p><u>21/06/2022 – Síncrona</u> Assunto: Reflexão sobre as fases da vida e a percepção da velhice. Atividade: Interpretação do filme “O Curioso Caso de Benjamin Button”; Interpretação de manchete sobre a pandemia; Interpretação de dados sobre o envelhecimento da população brasileira. Conteúdo Gramatical: Variado.</p>	<p><u>23/06/2022 – Síncrona</u> Assunto: Reflexão sobre as fases da vida e a percepção da velhice. Atividade: Interpretação do filme “O Curioso Caso de Benjamin Button”; Interpretação de manchete sobre a pandemia; Interpretação de dados sobre o envelhecimento da população brasileira. Conteúdo Gramatical: Variado.</p>
3	<p><u>28/06/2022 – Síncrona</u> Prova auditiva – Interpretação do vídeo “CNA – Speaking Challenge” via questionário online.</p>	<p><u>30/06/2022 – Síncrona</u> Prova auditiva – Interpretação do vídeo “CNA – Speaking Challenge” via questionário online.</p>
4	<p><u>09/07/2022* - Síncrona</u> Assunto: Reflexão sobre o impacto do etarismo na vida dos jovens. Atividade: Interpretação dos vídeos “CNA – Speaking Challenge” e “Whindersson Nunes canta e dança Baby Shark”. Conteúdo Gramatical: Tempos Verbais</p>	<p><u>07/07/2022 – Síncrona</u> Assunto: Reflexão sobre o impacto do etarismo na vida dos jovens. Atividade: Interpretação dos vídeos “CNA – Speaking Challenge” e “Whindersson Nunes canta e dança Baby Shark”. Conteúdo Gramatical: Tempos Verbais</p>

5	<p style="text-align: center;"><u>12/07/2022 – Síncrona</u></p> <p>Prova Oral: Prática de pronúncia com a transcrição do vídeo “CNA – Speaking Challenge” com dinâmica inspirada na prática de <i>peer review</i>.¹³</p>	<p style="text-align: center;"><u>14/07/2022 – Síncrona</u></p> <p>Prova Oral: Prática de pronúncia com a transcrição do vídeo “CNA – Speaking Challenge” com dinâmica inspirada na prática de <i>peer review</i>.</p>
---	---	--

Fonte: aulas elaboradas e ministradas pela autora desta dissertação.

De acordo com o calendário de atividades estipulado a princípio, a Turma T teria cinco encontros remotos síncronos e um encontro assíncrono para a aplicação das aulas. Entretanto, houve um problema técnico no dia 05/07/2022 que impossibilitou o seguimento de uma das aulas síncronas dessa turma. Por esse motivo, a aula assíncrona prevista para o dia 09/07/2022, que se tratava de um sábado letivo*, passou a ser síncrona como uma tentativa de se manter a integridade do percurso das aulas da pesquisa. Foi acordado com os estudantes que fizéssemos esse encontro síncrono e que, os que não pudessem estar presentes, fariam a atividade proposta para esse dia de maneira assíncrona.

Já a Turma Q teve todas as aulas realizadas de acordo com o calendário. Essa turma contou com quatro encontros síncronos e uma aula assíncrona, sendo essa a primeira aula da sequência. O conteúdo ministrado para as turmas foi o mesmo, porém, adaptado às circunstâncias de cada aula: foram inseridas gravações de áudio com instruções nos slides das aulas referentes aos encontros assíncronos, e as reflexões críticas foram realizadas no encontro síncrono seguinte.

As aulas aconteceram por meio da plataforma Google Meet e, por recomendação de minha supervisora de estágio e coordenadora, para a apresentação do conteúdo, utilizei slides autorais criados por meio da plataforma “Genially”¹⁴, que possui ferramentas gratuitas e pagas que podem ser utilizadas na criação de apresentações digitais para diversos fins. Ela permite a construção de materiais interativos, como a possibilidade de adicionar áudios de gravações instantâneas e a adição de textos que aparecem ao se passar o mouse por determinado texto ou figura.

A seguir, apresento os conteúdos ministrados em cada uma das aulas referentes à pesquisa.

¹³ Prática comum no meio acadêmico que consiste em compartilhar um trabalho com um colega cientista antes da submissão para uma revisão.

¹⁴ <https://genial.ly/pt-br/>

3.6.1 Conteúdo das aulas da pesquisa

Nesta seção, apresento em detalhes o conteúdo das aulas da pesquisa e os objetivos norteadores de cada uma delas. As apresentações de slides utilizadas durante a ministração das aulas são de minha autoria e podem ser acessadas através dos QR Codes presentes no capítulo “Apêndices”.

Aula 1: “Elogio ou etarismo?” (14/06/2022 e 18/06/2022): Para a introdução do assunto, houve uma reflexão sobre o vídeo “Why you should stop giving this compliment”¹⁵ (Por que você deveria parar de fazer esse elogio), originalmente em inglês, que levanta a questão do preconceito velado em frases ditas no dia-a-dia. A princípio, o vídeo foi exibido com áudio e legendas em inglês para que os alunos tivessem a oportunidade de, em um primeiro contato, formular suas interpretações sobre o conteúdo utilizando apenas seu conhecimento prévio.

Em seguida, a transcrição do vídeo foi fornecida e a turma foi dividida em grupos, sendo cada um responsável por explicar uma parte do texto até que fosse feita a interpretação completa. Esse conteúdo também foi utilizado como base para o estudo dos adjetivos em inglês, muito utilizados nas falas do vídeo, em um exercício no qual os alunos deveriam, individualmente, identificar todos os adjetivos presentes no texto. A pronúncia de cada um foi revisada com o auxílio da professora, assim como seus significados.

Em seguida, foi exibida uma manchete, publicada em 2021, que dizia o seguinte: “Cresce em mais de 140% o número de procedimentos estéticos em jovens”¹⁶. Os objetivos desta atividade foram: praticar a habilidade de interpretação dos estudantes relacionando a manchete ao assunto discutido anteriormente; promover uma reflexão sobre a percepção atual da sociedade sobre o envelhecimento que se trata de “uma dissociação entre juventude e uma faixa etária específica e a transformação da juventude em um bem” que supostamente “pode ser conquistado em qualquer etapa da vida, através da adoção de formas e estilos de vida adequados” (DEBERT, 1997, p 120), o que tende a “acirrar hierarquias sociais e desobrigar o Estado de políticas sociais” (DEBERT, 1997, p 121), responsabilizando “os indivíduos por sua própria miséria e sofrimento” (DEBERT, 1997, p 128).

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=bQwJNYlKQA>

¹⁶ <https://jornal.usp.br/atualidades/cresceu-mais-de-140-o-numero-de-procedimentos-esteticos-em-jovens-nos-ultimos-dez-anos/>

Aula 2: Benjamin Button e as fases da vida (21/06/2022 e 23/06/2022): O filme “O Curioso Caso de Benjamin Button” (2008) foi utilizado como ferramenta para a introdução do tópico “envelhecimento”. Primeiramente, foi reservado um momento para que os alunos pudessem compartilhar suas impressões e conhecimentos sobre o filme. Em seguida, foi apresentado o trailer do filme¹⁷, juntamente com uma análise das imagens e das duas últimas falas presentes nele: “You are so young” (você é tão jovem) e “Only on the outside” (Apenas por fora). Aproveitei essa oportunidade para explicar o uso da preposição “on”.

Em seguida, foi feito um exercício com transcrições incompletas das primeiras falas do trailer, as quais os alunos deveriam completar após assistir ao trecho do vídeo. Nesse exercício, foram explicadas as estruturas “My name is Benjamin Button and I was born under unusual circumstances” (Meu nome é Benjamin Button e eu nasci sob circunstâncias incomuns); “While everybody else was aging” (Enquanto todos os outros estavam envelhecendo); “I was getting younger, all alone” (Eu estava rejuvenescendo, totalmente sozinho), que correspondem aos tempos verbais Presente Simples, Passado Simples e Passado Contínuo, explicados em sequência.

Após a discussão sobre o conteúdo gramatical, foram trazidas duas perguntas para proporcionar um melhor entendimento do enredo do filme e, conseqüentemente, uma melhor interpretação das reflexões sobre o envelhecimento nele contidas. Foram elas:

1. “O relógio marca o nascimento de Benjamin Button. De que maneiras a vida dele foi diferente das vidas das outras pessoas?”
2. “Nós temos quase a mesma idade. Estamos nos encontrando na metade do caminho.
- Você consegue pensar em semelhanças entre idosos e bebês?”

Para conectar a interpretação do filme com o tópico do “envelhecimento”, foram feitas perguntas reflexivas que os alunos deveriam responder por áudio ou pelo chat. Foram elas:

1. Que palavras ou frases vêm à cabeça quando você pensa em ‘terceira idade’?

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=iH6FdW39Hag&t=11s>

2. Você se lembra dessa notícia? Qual é o grande problema por trás dessa afirmação?” (perguntas referentes à manchete “Covid-19 não é doença somente de idosos, alerta OMS”)¹⁸

Os objetivos desta atividade foram: promover uma breve reflexão dos estudantes sobre suas próprias percepções do envelhecimento; promover uma interpretação da manchete acima, discutindo sua relação com o etarismo e os problemas causados pela “propagação de notícias falsas relacionadas à Covid-19 durante a pandemia” (GALHARDI et al. 2020). Por fim, foi feita a interpretação de dados estatísticos sobre o envelhecimento da população¹⁹, com o objetivo de trazer à luz informações e dados científicos sobre as perspectivas para o futuro da população brasileira.

Avaliação Auditiva: Aprendendo e praticando inglês com idosos (28/06/2022 e 30/06/2022): De forma a cumprir o calendário acadêmico, a discussão sobre o idadismo foi aliada à aplicação da avaliação auditiva prevista no plano de ensino. Tratou-se de uma avaliação autoral realizada por meio de um formulário eletrônico contendo instruções e perguntas específicas sobre um vídeo disponibilizado aos estudantes.

Em congruência com o tema “etarismo”, a avaliação auditiva foi composta por cinco perguntas referentes a um vídeo²⁰ que apresenta um programa realizado por uma instituição de ensino privado e brasileira, que convidou seus estudantes a praticarem a habilidade de conversação por meio de chamadas de vídeo com idosos moradores de um retiro para aposentados, nos Estados Unidos.

Por se tratar de uma avaliação, a reflexão baseada no tema do etarismo foi realizada por meio de perguntas a serem respondidas em duplas pelos estudantes e, posteriormente, esse vídeo foi retomado em outra atividade para um aprofundamento da reflexão. No enunciado da avaliação, foi disponibilizado um link pelo qual os estudantes tiveram acesso à tradução das questões, caso julgassem necessário. Ao iniciar a atividade, apresentei e expliquei as perguntas abaixo:

1. O vídeo mostra um projeto fornecido por uma escola. Qual é o propósito desse projeto? (responda em português);

¹⁸ <https://agenciabrasil.abc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-nao-e-doenca-somente-de-idosos-alerta-oms>

¹⁹ <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-atividades/20818-producao-textual-o-envelhecimento-da-populacao.html>

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=nAsHjPchfDw>

2. Há pessoas conversando por chamadas de vídeo. Você consegue identificar dois diálogos diferentes? Do que estão falando? (responda em português);

3. Há um certo momento no vídeo em que uma estudante diz algo gramaticalmente incorreto e é corrigida pela falante nativa logo em seguida. Você consegue identificar esse momento? (responda em inglês e/ou português);

4. No final do vídeo, são mostradas duas frases que fazem parte da campanha da escola: “Mais do que alunos melhores. Pessoas melhores.” Qual é a mensagem por trás disso? O que eles querem dizer com isso? (responda em português);

5. Como você se sente depois de ver o vídeo? Quais são seus pensamentos? Qual é sua opinião sobre o projeto? Você gostaria de participar de algo assim? (responda em inglês)

O objetivo desta atividade foi dar continuidade às reflexões centradas no tema do etarismo e, simultaneamente, dar aos estudantes uma oportunidade para a prática de suas habilidades de escuta e interpretação em inglês, o que explicitaria dificuldades e/ou lacunas em sua aprendizagem que eu poderia buscar sanar posteriormente.

Aula 3: Por que você faria das palavras uma gaiola para o seu próprio pássaro? (09/07/2022 e 14/07/2022): Nesse momento, foi feita a apresentação do termo “*ageism*” e de seus significados (BUTLER, 1969). Em seguida, foi promovida uma reflexão sobre ações presentes no cotidiano de combate a esse preconceito e a possibilidade de que ele seja direcionado também às crianças (WESTMAN, 1991). Essa reflexão foi trazida por meio de dois vídeos: o primeiro se refere ao mesmo vídeo apresentado na avaliação auditiva e o segundo²¹ vídeo, no qual um comediante brasileiro canta uma música infantil durante sua apresentação de *stand-up comedy*²², para criar um ambiente de acolhimento para uma criança que chora na plateia. Após os comentários dos alunos sobre o assunto, foram feitas as seguintes perguntas:

1. “Sob o olhar de uma sociedade julgadora, o que jovens e idosos têm em comum?”
2. “Você tem medo de envelhecer?”

²¹ <https://youtu.be/bb1o71BQC7M>

²² Espetáculo de humor, apresentado por apenas uma pessoa que se posta de pé, sem a utilização de cenários.

3. “Você tem medo de estar ‘atrasado na vida?’”

Os estudantes foram convidados a responder, individualmente e em voz alta, às duas últimas perguntas dessa seção. Foram apresentadas as opções de resposta “yes, I am” (sim, eu tenho) ou “no, I’m not” (não, eu não tenho), como parte da prática oral.

Para a conclusão da discussão sobre as possíveis repercussões negativas que o etarismo pode ter na vida das pessoas de todas as faixas etárias, foi feita a análise de trecho de letra musical da canção “No Plan” (2019)²³, que encerra a aula com uma reflexão final provinda da interpretação do trecho, originalmente em inglês: “Why would you make out of words a cage for your own bird?” (Por que você faria das palavras uma gaiola para o seu próprio pássaro?). Foi promovida uma interpretação desse trecho, na qual os estudantes foram convidados a relacioná-lo com o tema do “etarismo”.

Avaliação Oral: Compartilhando a prática (12/07/2022 e 14/07/2022): De forma a cumprir o calendário acadêmico, a discussão sobre o idadismo foi aliada à aplicação da avaliação oral prevista no plano de ensino e no calendário acadêmico. O material utilizado para a avaliação foi o mesmo vídeo utilizado na avaliação auditiva e os alunos foram convidados a formar duplas e realizar a leitura da transcrição do referido vídeo.

A seguir, apresento as instruções presentes no enunciado da avaliação:

- Dividir-se entre “STUDENT 1” e “STUDENT 2” para que pudessem identificar suas respectivas falas atribuídas na transcrição;
- Ler atentamente a transcrição do vídeo;
- Pesquisar a pronúncia das palavras e praticá-las;
- Fazer a leitura da transcrição para outra dupla para a troca de feedbacks;
- Por fim, fazer a leitura da transcrição para a professora que estiver disponível para receberem a avaliação final.

A avaliação foi aplicada por meio de folhas impressas e avaliada pelas duas colegas monitoras-estagiárias de graduação que trabalharam junto a mim durante grande parte do período de trabalho e, principalmente, após o retorno dos encontros presenciais. O objetivo desta atividade foi proporcionar aos estudantes tempo e espaço para a prática da oralidade em

²³ https://youtu.be/gXq_J29V5Io

inglês de forma que a maior parte do tempo de fala fosse protagonizada por eles (HARMER, 2012). As monitoras e eu, durante a avaliação, estávamos presentes apenas para esclarecimentos e para a atribuição das notas ao final da atividade, pois apesar da intenção de promover a comunicação entre eles e de termos fornecido instruções claras e concisas, é sabido que a atenção dos estudantes pode ser inconstante e eles podem precisar de mais oportunidades para compreender o que precisam fazer (UR, 1991).

O critério de avaliação teve como foco o engajamento dos estudantes com a atividade e a troca de experiências com os colegas. As monitoras utilizaram uma folha de avaliação pela qual seriam atribuídos, no máximo, quatro pontos pela participação dos estudantes na atividade, que consistiu na atuação mútua das duplas; três pontos pela tarefa de entrega de *feedbacks* para outra dupla; por fim, três pontos pela execução final da leitura para as monitoras. Foi acordado que, exceto em casos de ausência ou inatividade dos estudantes, nenhum deles receberia menos de um ponto em cada parte da atividade.

3.7 Questionário de pesquisa

O “questionário de pesquisa” foi um questionário autoral que se referiu ao último procedimento de geração de dados. Ele foi realizado com o objetivo de compreender as percepções dos estudantes sobre a discussão do tema “etarismo” na aula de língua inglesa e de mensurar sua aceitação sobre essa prática. Um questionário eletrônico foi disponibilizado através da plataforma Google *Forms*, com 8 (oito) perguntas de múltipla escolha, sendo que 6 (seis) delas possuíam também um espaço de preenchimento obrigatório no qual os estudantes deveriam justificar suas respostas. Ao todo, o questionário foi respondido por 27 alunos, sendo que apenas 19 obtiveram a autorização de seus responsáveis para terem suas respostas utilizadas na pesquisa. Esse questionário foi feito de maneira autoral e teve como motivação os questionamentos a seguir:

- Quanto presente o tema “etarismo” está no percurso escolar dos estudantes?
- Qual é o nível de aceitação desse e de outros temas sociais na sala de aula?
- Quanto abertos os estudantes estão a se engajarem em reflexões críticas durante as aulas de língua inglesa?
- Qual foi o nível de satisfação dos estudantes sobre o método utilizado para as aulas da pesquisa?

Dito isso, apresento as perguntas presentes no questionário e seus respectivos objetivos:

A primeira pergunta, “Você já teve a oportunidade de refletir sobre assuntos acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade na escola?”, foi feita não só para descobrir a popularidade do tema “etarismo”, mas também de assuntos envolvendo o envelhecimento de maneira geral, uma vez que, ao dizer “assuntos acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade”, não significa necessariamente que o assunto ao qual eles se referem seja “etarismo”. Ao responderem “não” ou “não me recordo”, a interpretação pode levantar uma reflexão sobre a significância de aulas que eles talvez tenham tido, mas não se recordam.

A segunda pergunta, “Você acha que o preconceito contra o envelhecimento e o público da terceira idade deveria ser discutido nas escolas?”, buscou saber se o tema seria relevante ou não, na opinião dos estudantes, especificamente no ambiente escolar. A ideia para essa pergunta partiu da preocupação com o debate sobre temas sociais no ambiente escolar nos tempos atuais.

Para a terceira pergunta, “Você gostou de ter a oportunidade de refletir sobre o envelhecimento e a terceira idade durante a aula de Língua Inglesa?”, decidi ir mais a fundo para saber se, além da relevância do tema, a experiência das aulas foi satisfatória para eles. A popularidade das aulas poderia evidenciar possíveis melhorias para o material e a abordagem utilizada.

A quarta pergunta, “Você acha que abordar essa questão social durante a aula interferiu, positiva ou negativamente, na sua aprendizagem da língua inglesa?”, buscou entender o quanto as aulas que tiveram como tema central o “etarismo” interferiram nas expectativas de aprendizagem da língua inglesa dos estudantes, de acordo com seus pontos de vista. Isso porque, para que a aula seja considerada bem-sucedida, a aprendizagem do idioma precisa se fazer presente, além da reflexão crítica.

A quinta pergunta, “A aula mudou, de alguma maneira, sua percepção acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade?”, foi feita com a intenção de provocar uma autorreflexão nos estudantes sobre os possíveis aprendizados provindos das aulas da pesquisa.

A sexta pergunta, “Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto POSITIVO para os estudantes e/ou para a sociedade?”, faz parte de um questionamento em conjunto com a sétima pergunta, que teve como objetivo

saber se os estudantes conseguiriam perceber e discorrer sobre os possíveis benefícios de uma aula centrada em reflexões críticas.

A sétima pergunta, “Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto NEGATIVO para os estudantes e/ou para a sociedade?”, dá continuidade à pergunta anterior, e visa também a uma oportunidade para os estudantes avaliarem a experiência das aulas a um nível pessoal e social.

A oitava e última pergunta, “Você teria interesse em discutir outras questões sociais durante as aulas de língua inglesa?”, buscou avaliar o nível atual de interesse dos estudantes sobre não apenas o tópico “etarismo”, mas sobre reflexões críticas de maneira geral.

3.8 Considerações acerca da metodologia de pesquisa

Neste capítulo, apresentei todos os procedimentos utilizados para a geração dos dados desta pesquisa, a começar pelo contexto sob o qual ela foi realizada e o perfil dos participantes. Para isso, foi utilizado um “questionário de autoavaliação” que, ao obter as percepções dos estudantes acerca de seu nível de aprendizagem de língua inglesa, objetivou conhecer os estudantes mais profundamente, alinhar as expectativas de ambas as partes e estabelecer um parâmetro sob o qual eu poderia elaborar as aulas da pesquisa.

Em seguida, apresentei o planejamento e a execução das 5 aulas elaboradas especialmente para a pesquisa que, baseadas nas respostas do questionário de autoavaliação, foram elaboradas de forma a contemplar as 4 competências de comunicação em inglês, além da reflexão crítica, que foi o foco deste trabalho.

Por fim, apresentei as perguntas presentes no “questionário de pesquisa”, que foi criado com o objetivo de responder às questões que motivaram a criação deste trabalho e mensurar a presença do tema “etarismo” no percurso escolar dos estudantes, o nível de aceitação desse e de outros temas sociais nas escolas e das reflexões críticas durante as aulas de língua inglesa, e o nível de satisfação dos estudantes sobre o método utilizado para as aulas da pesquisa.

As reflexões e respostas foram fornecidas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio Técnico que ainda não haviam alcançado a maioria e, por esse motivo, precisaram ser autorizadas pelos respectivos responsáveis, além de serem informações publicadas anonimamente.

No capítulo a seguir, apresentarei o relato de minha experiência durante meu trabalho como pesquisadora e professora-estagiária e, em seguida, analisarei os dados gerados pelo questionário de pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo traz a apresentação e a discussão dos dados que foram gerados de maneira que pudessem ser devidamente utilizados para esta pesquisa. O capítulo é composto por um relato da minha experiência como professora e pesquisadora para agregar à contextualização do trabalho e pela apresentação e análise das percepções dos estudantes acerca de seu contato com o tema “etarismo” na sala de aula de língua inglesa.

A identidade dos estudantes foi preservada em todas as ocasiões e foram utilizadas apenas respostas enviadas pelos estudantes que, além de responderem ao formulário, também obtiveram autorização de seus respectivos responsáveis para participarem da pesquisa.

A duas turmas a mim submetidas estão identificadas como “Turma T” (referente à turma ministrada às terças-feiras) e “Turma Q” (referente à turma ministrada às quintas-feiras). Os participantes tiveram suas identidades preservadas conforme esclarecido previamente no TALE e no TCLE disponibilizado também aos seus responsáveis. Aqueles pertencentes à “Turma T” estão identificados como “E1” (estudante número um), “E2” e assim sucessivamente, até o estudante “E9”; os estudantes da Turma Q foram nomeados entre “E10” e “E19”.

O critério utilizado para a escolha da numeração foi a ordem em que os alunos enviaram suas respostas. Na próxima seção, antes de compartilhar os dados gerados pelos questionários, apresento o relato de minha experiência durante o período em que trabalhei no COLTEC-UFMG, compartilhando observações que considero relevantes para a contextualização da pesquisa.

4.1 Relato da pesquisadora

Em outubro de 2021, iniciei meu trabalho junto ao COLTEC-UFMG que, inicialmente, não contemplava a geração de dados da pesquisa devido à urgência para a finalização do ano letivo que havia sido interrompido por força maior. A situação atípica sob a qual nos encontrávamos levantou incertezas e preocupações diversas, mas uma delas se destacou: a saúde mental dos estudantes.

Minha atuação no colégio como professora se deu por alguns meses antes da realização da pesquisa. Durante esse período, pude notar que o ensino remoto, por se tratar de aulas realizadas por chamadas de vídeo, dificultou minha percepção das reações dos estudantes ao que está sendo dito. Por muitas vezes, suas câmeras estavam desligadas e, mesmo que não estivessem, o contato era mínimo e baseado apenas, na maioria das vezes, em mensagens enviadas pelo chat.

Com o tempo, fui desenvolvendo sensibilidade às reações “digitais” e às interações digitadas e enviadas pelos estudantes. Apesar do esforço deles em participarem das aulas, era notável o cansaço e a sobrecarga que enfrentavam naquele momento, considerando que eles também tinham que lidar com todas as demais disciplinas do currículo, com suas respectivas atividades e provas.

Naquele momento, nos aproximávamos do fim do momento mais crítico da pandemia, uma situação na qual todos os envolvidos haviam sido afetados negativamente em algum grau, e não se podia ter certeza do que o futuro nos guardava. Não se tinha plena consciência da extensão dos prejuízos deixados pela pandemia, tanto em relação à formação escolar dos estudantes quanto às suas vidas pessoais, suas famílias e sua saúde mental.

Essa conscientização chegou até mim por minha supervisora de estágio e coordenadora, que me iluminou quanto às dificuldades que os alunos estariam passando e o que poderíamos fazer para estabelecer um ambiente de acolhimento e compreensão. Portanto, ficou acordado que estaríamos atentas aos sinais de dificuldade por parte dos estudantes e que teríamos cautela ao abordar assuntos que poderiam ser sensíveis a eles naquele momento.

Esse mesmo ambiente de acolhimento também foi direcionado a mim por minha coordenadora e minhas colegas estagiárias de graduação, e serviu como um lembrete de que nós, enquanto professoras, também passávamos por um momento difícil em todos os âmbitos de nossas vidas. O desgaste emocional e mental da população se agravava por conta do cenário político-social do país que, naquele momento, se encontrava em grande tensão e incerteza, em meio ao desmonte de diversas políticas públicas voltadas para a educação e ao retrocesso de 30 anos da economia que contribuíram para a desigualdade social do país. Acima disso, tivemos as milhares de vidas ceifadas e altamente prejudicadas pela pandemia e, principalmente, pelo descaso do governo com a segurança da população.

A situação do país se agravou ao passo que a sociedade brasileira se encontrava cada vez mais dividida quanto ao apoio ao governo, o que gerou um forte cenário de violência política, ideológica e religiosa. A credibilidade da ciência e das escolas vinha sendo

constantemente atacada e instaurou-se um sentimento generalizado de que os professores estariam “alienando” os estudantes, fazendo com que discursos de ódio fossem direcionados a essa classe.

Não posso falar por outros professores, mas para mim, esse cenário trouxe diversas incertezas quanto às minhas práticas, uma vez que minha pesquisa tinha como base o Letramento Crítico. Portanto, durante minha experiência no COLTEC-UFMG, além da preocupação com a saúde mental dos estudantes, temia por minha reputação e pelas repercussões negativas que eu poderia causar caso abordasse reflexões críticas sobre temas sociais.

Havia, para mim, um medo de que, a qualquer momento, eu seria informada de que um ou mais estudantes ficaram insatisfeitos com minha abordagem por razões ideológicas. Contudo, o medo, por se tratar de uma expectativa negativa, poderia ser combatido com fatos. Foi por essa razão que decidi buscar uma maneira de ouvir os estudantes; saber suas expectativas, reconhecer suas dificuldades e compreender suas necessidades, para que eu pudesse colocar em prática minhas aulas de cunho crítico sem medo do “desconhecido”. Esse sentimento gerou em mim uma curiosidade sobre a receptividade dos estudantes para reflexões críticas em sala de aula, sobretudo, nas aulas de língua inglesa.

A maneira que eu encontrei de receber e organizar as opiniões dos alunos foi por meio de formulários eletrônicos, utilizando a plataforma Google Forms. A partir dessa prática, pude perceber três aspectos positivos: o questionário permitiu aos estudantes responderem às perguntas sem a necessidade de um tempo-limite, dando a eles tempo para reflexão; a individualização das respostas e minha ausência no momento da elaboração das respostas do questionário proporcionou privacidade, o que pode ter diminuído as chances de os participantes se sentirem coagidos a responderem de uma certa forma; os estudantes já estavam fortemente habituados à digitação e ao uso de ferramentas digitais, o que pode ter proporcionado um ambiente confortável para a expressão de seus relatos.

Acredito que o distanciamento físico entre mim e os estudantes causou um distanciamento relacional. Por saber que uma relação de confiança entre professor e estudantes é construída aos poucos, conforme estabelece-se uma rotina de encontros e trocas, precisei pensar em alternativas para estabelecer esse vínculo por meio dos recursos digitais.

Para o início do trabalho, compartilhei com os estudantes um “questionário de autoavaliação” que, conforme explicitado no capítulo sobre a metodologia desta pesquisa, foi feito de maneira autoral e buscou adquirir um entendimento mais detalhado a respeito das

necessidades, dificuldades e preferências dos estudantes acerca da aprendizagem de língua inglesa, o que favoreceria a elaboração das aulas não apenas correspondentes à pesquisa, mas da disciplina de maneira geral. Além disso, tentei expressar por meio dessa e de outras maneiras que estava disposta a ouvi-los a todo o tempo e pautaria minhas práticas a partir de suas percepções.

Por meio das respostas ao questionário, pude concluir que minhas turmas eram compostas por um público com idades entre 14 e 16 anos, que em sua maioria acreditava pertencer a um nível básico de aprendizagem e que as habilidades que mais necessitavam de atenção eram a produção oral e escrita. Ter acesso a essas informações me permitiu planejar as aulas de maneira adequada para a faixa etária dos estudantes e para seus níveis de aprendizagem, como forma de guiar os conteúdos gramaticais a serem trabalhados.

Descobri também que as ferramentas de preferência para os estudantes praticarem o idioma além da sala de aula eram músicas, filmes e séries de televisão. Com base nessas informações, elaborei os materiais didáticos utilizados nas aulas centradas no tema “etarismo”.

Os estudantes, de maneira geral, eram digitalmente letrados e realizaram as atividades propostas com facilidade. Durante todas as aulas eles participaram das interações, foram cooperativos com a execução das atividades e compreensivos em relação às adversidades. Minhas colegas monitoras e eu nos disponibilizamos em diferentes “canais de atendimento”, por e-mail, grupos no “WhatsApp” e pela plataforma Google Classroom, com o objetivo de estabelecer uma comunicação constante com orientações sobre as aulas e ajuda em caso de dificuldade com as atividades ou qualquer coisa pertinente às aulas.

Acredito que a comunicação tenha sido efetiva e que as aulas proporcionaram trocas produtivas e um sentimento generalizado de companheirismo por parte de todos. Nos despedimos dessa experiência com sentimentos mutuamente bons que foram expostos por meio de mensagens de agradecimento.

Portanto, apesar dos sentimentos de afastamento e solidão proporcionados pelo distanciamento, acredito que, no nosso caso, essas circunstâncias provocaram de maneira inesperada e paradoxal, atos de empatia e união e um sentimento generalizado de acolhimento, o que foi nosso maior objetivo desde o princípio.

4.2 Respostas do questionário de pesquisa

Nesta seção, apresento as respostas dos estudantes para cada uma das perguntas do questionário de pesquisa, realizado após as aulas centradas no tema “etarismo”. Ele é composto por duas perguntas de resposta fechada e por outras seis perguntas contendo respostas fechadas e abertas, com um espaço para justificativas. Abaixo apresento as tabelas com os números correspondentes à quantidade de respostas selecionadas de cada uma das três alternativas possíveis e, a partir da pergunta de número 3, discorro sobre as justificativas enviadas por cada um deles que estão presentes na íntegra nos “Apêndices” deste trabalho.

4.2.1 Pergunta 1

Para a primeira pergunta, “Você já teve a oportunidade de refletir sobre assuntos acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade na escola?”, ao todo, nove estudantes responderam “não”, oito estudantes responderam “sim” e dois estudantes responderam “não me recordo”.

Quadro 2. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 1.

Pergunta 1 - Você já teve a oportunidade de refletir sobre assuntos acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade na escola?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	3	5	8
NÃO	6	3	9
NÃO ME RECORDO	0	2	2

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

Com base nos dados acima, conclui-se que há uma diversidade de respostas em relação à oportunidade de reflexão sobre assuntos relacionados ao envelhecimento e/ou à terceira idade na escola. Um total de nove estudantes afirmou não ter tido essa oportunidade antes, indicando uma lacuna na abordagem desses temas durante seu percurso escolar até o 1º ano do Ensino Médio Técnico.

Oito estudantes responderam "sim", o que pode indicar que houve a inclusão dessa temática do envelhecimento na abordagem educacional para esses estudantes. Em contrapartida, como a pergunta questiona a reflexão sobre assuntos acerca “do envelhecimento e/ou da terceira idade”, isso não necessariamente indica que o tema “etarismo” tenha sido abordado.

Apenas dois estudantes responderam que não se recordam se tiveram a oportunidade de refletir sobre o tema. Essas respostas podem indicar uma falta de memória específica ou a possibilidade de uma abordagem que não deixou uma impressão duradoura. Existe a possibilidade de que os estudantes que responderam "não" também não se recordem de já terem tido essa experiência.

4.2.2 Pergunta 2

Para a segunda pergunta, “Você acha que o preconceito contra o envelhecimento e o público da terceira idade deveria ser discutido nas escolas?”, apenas um participante respondeu “não”. Dos 19 participantes no total, 17 responderam “sim”, um participante respondeu “não”, e um participante alegou não ser capaz de opinar.

Quadro 3. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 2.

Pergunta 2 - Você acha que o preconceito contra o envelhecimento e o público da terceira idade deveria ser discutido nas escolas?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	9	8	17
NÃO	0	1	1
NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR	0	1	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

A segunda pergunta do questionário, que também se trata de uma questão fechada, pode ser interpretada da seguinte forma: dos 19 participantes envolvidos na pesquisa, a ampla maioria de 17 participantes, equivalente a aproximadamente 89% do total, manifestou opinião favorável, respondendo "sim". Isso pode indicar que os estudantes estão abertos às reflexões sobre questões sociais e que eles reconhecem o etarismo como uma questão relevante o suficiente para ser discutida nas escolas.

É necessário destacar que um único participante respondeu "não", expressando uma visão divergente e se posicionando contra a abordagem do preconceito contra o envelhecimento e o público da terceira idade na escola. Adicionalmente, um participante afirmou não possuir capacidade de emitir uma opinião concreta sobre o assunto, possivelmente devido à falta de conhecimento ou experiência pessoal para embasar uma posição clara, mesmo após as aulas ministradas.

Também é importante destacar que a pergunta em questão se refere à abordagem desse tema na escola de maneira geral, e não necessariamente durante as aulas de língua inglesa.

4.2.3 Pergunta 3

A partir da pergunta de número 3, foi disponibilizado um espaço para respostas abertas para que os estudantes pudessem justificar suas escolhas e refletir sobre as questões levantadas por meio do questionário.

Para a terceira pergunta, “Você gostou de ter a oportunidade de refletir sobre o envelhecimento e a terceira idade durante a aula de Língua Inglesa?”, 17 estudantes responderam “sim”, um estudante respondeu “não”, e um estudante escolheu a alternativa “indiferente”.

Quadro 4. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 3.

Pergunta 3 - Você gostou de ter a oportunidade de refletir sobre o envelhecimento e a terceira idade durante a aula de Língua Inglesa?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	8	9	17
NÃO	0	1	1
INDIFERENTE	1	0	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

Os dados gerados pela Pergunta 3 revelam que a maioria dos participantes, 17 de um total de 19, demonstrou satisfação diante da oportunidade de refletir sobre o envelhecimento e a terceira idade durante as aulas de Língua Inglesa, não apenas na escola de maneira geral. Essa resposta positiva pode indicar uma percepção favorável à abordagem utilizada e ao tema proposto. Uma única opinião divergente foi expressa por um estudante que indicou não ter gostado da experiência. Além disso, um estudante optou pela alternativa "indiferente", sugerindo que o interesse despertado por essa temática pode variar entre os indivíduos.

As respostas geradas por meio das justificativas podem indicar que os estudantes estão abertos a participar de reflexões sobre temas sociais na sala de aula de língua inglesa. Dentre os participantes que responderam “sim” para a Pergunta 3, alguns pensamentos se destacaram por sua frequência. Os estudantes destacaram a importância dessa discussão para o público adolescente e o fato de se tratar de um tema pouco falado tanto na escola quanto pela sociedade de maneira geral. Eles também compartilharam reflexões possivelmente inspiradas nas aulas da pesquisa que expressam empatia e solidariedade ao público da terceira idade e citaram o envelhecimento enquanto perspectiva possível para todos os indivíduos, um pensamento que adquiriram por meio das aulas e que os fez enxergar esse preconceito pela perspectiva das pessoas que sofrem com suas consequências.

O participante que selecionou a alternativa “indiferente”, em sua justificativa, parece ter atribuído a qualidade do material de estudo a uma crença de que “pessoas idosas conversam mais lentamente”. Acredito que essa ideia generalizada tenha surgido após a exibição do vídeo da Avaliação Auditiva que possui diálogos entre jovens do Brasil e idosos dos Estados Unidos, o que justifica o ritmo mais lento da fala dos idosos que estavam, provavelmente, facilitando o entendimento para os brasileiros. O estudante também afirma não acreditar que o tema do envelhecimento possa ter relação com a aprendizagem de língua inglesa, indicando que, no caso dele, as aulas não foram bem-sucedidas quanto ao entendimento da relevância do tema.

O participante que selecionou a alternativa “não” afirmou não ter gostado da oportunidade de discutir sobre o envelhecimento e a terceira idade na aula de língua inglesa pois não acredita que seja necessário, mas não elaborou uma justificativa detalhada.

4.2.4 Pergunta 4

Para a pergunta de número 4, “Você acha que abordar essa questão social durante a aula interferiu, positiva ou negativamente, na sua aprendizagem da língua inglesa?”, 15 estudantes responderam “sim”, dois estudantes responderam “não” e dois estudantes responderam “não sou capaz de opinar”.

Quadro 5. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 4.

Pergunta 4 - Você acha que abordar essa questão social durante a aula interferiu, positiva ou negativamente, na sua aprendizagem da língua inglesa?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	8	7	15
NÃO	0	2	2
NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR	1	1	2

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

Ao analisar apenas as respostas geradas pela Pergunta 4, pode-se dizer que a inclusão de questões sociais durante as aulas de língua inglesa teve uma influência variada na aprendizagem dos estudantes. A maioria dos participantes reconheceu benefícios positivos, demonstrando maior engajamento e interesse na abordagem desses temas.

Os participantes que responderam “sim” mencionaram o desenvolvimento de habilidades de fala, escuta e escrita e a exposição a diálogos em inglês que proporcionaram uma aprendizagem mais contextualizada, bem como o aumento do vocabulário específico

relacionado ao tema. Para eles, esses aspectos contribuíram para uma percepção de que aprender inglês não era tão difícil quanto imaginado, o que pode ter gerado motivação e engajamento para os alunos. Eles também destacaram a discussão de um tema de relevância social como um aspecto positivo das aulas e citaram benefícios como o simples pensar sobre o tema e a aquisição de novos conhecimentos decorrentes da discussão do tema “etarismo”. Um participante também destacou novamente que não tinha familiaridade com esse tema antes das aulas.

Os dois participantes que expressaram respostas negativas mencionaram que aprenderam mais sobre si mesmos e sobre a questão social em si, mas não perceberam benefícios diretos em relação ao estudo da língua inglesa. Isso pode indicar que, embora a abordagem tenha sido relevante e enriquecedora para eles em termos de desenvolvimento pessoal, o foco principal da aula, que é o ensino da língua inglesa, não foi efetivo.

A análise das respostas da Pergunta 4 revelou que a abordagem da questão social durante as aulas de língua inglesa teve um impacto majoritariamente positivo na aprendizagem dos participantes. Os participantes afirmaram que essa abordagem proporcionou um aumento no vocabulário, uma conexão mais profunda entre o assunto e o aluno, além de estimular a reflexão sobre questões sociais que eles consideraram relevantes. Conclui-se também que, para o sucesso da abordagem, é importante equilibrar a discussão de temas sociais com o conteúdo programático e considerar as necessidades individuais dos alunos, a fim de garantir uma experiência de aprendizagem abrangente e significativa.

4.2.5 Pergunta 5

Para a pergunta de número 5, “A aula mudou, de alguma forma, sua percepção acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade”, 13 estudantes responderam “sim”, cinco responderam “não” e apenas um respondeu “não sou capaz de opinar”. Observe o quadro abaixo:

Quadro 6. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta dada à Pergunta 5.

Pergunta 5 - A aula mudou, de alguma maneira, sua percepção acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	8	5	13
NÃO	1	4	5
NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR	0	1	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

Com base apenas nos dados das respostas fechadas para a pergunta 5, que investigava se a aula mudou de alguma forma a percepção dos estudantes em relação ao envelhecimento e/ou à terceira idade, observa-se que a maioria composta por 13 estudantes respondeu afirmativamente, o que não sinaliza necessariamente que a mudança foi positiva, uma vez que a pergunta é neutra. Por outro lado, cinco estudantes responderam negativamente, indicando que a aula não trouxe mudanças significativas em sua percepção. Apenas um estudante afirmou não ser capaz de opinar, possivelmente refletindo uma falta de clareza ou engajamento em relação ao tema abordado. Para uma interpretação mais completa dessas respostas, foi preciso analisar as justificativas.

Os participantes que responderam “sim” expressaram uma valorização do conhecimento provindo da vivência dos idosos e da reflexão sobre estereótipos e preconceitos relacionados à idade, além de um fortalecimento de ideias positivas e a aquisição de novos conhecimentos sobre o tema. As respostas sugerem que as aulas proporcionaram uma experiência positivamente transformadora, que ampliou a visão dos indivíduos sobre o envelhecimento e a terceira idade. Eles afirmaram que houve mudanças em sua maneira de pensar sobre o envelhecimento e o contato com perspectivas nunca antes vistas por eles. Dois estudantes mencionaram ter reconhecido algumas atitudes preconceituosas das quais eles não tinham conhecimento antes das aulas. Eles também destacaram o fato de a aula ter sido, possivelmente, o primeiro contato deles com o tema.

É importante destacar que um dos participantes que responderam “sim” disse que o assunto (etarismo) “deveria ser abordado em outra matéria”, mas não elaborou essa afirmação mais detalhadamente. Seria interessante investigar, posteriormente, os motivos por trás desse pensamento, pois ele levanta um questionamento sobre o propósito do trabalho realizado.

Os participantes que responderam “não” afirmaram que suas percepções e opiniões sobre o envelhecimento não foram alteradas significativamente. Eles afirmaram que já tinham uma opinião formada antes da atividade, que foi mantida por sua semelhança com as ideias propostas nas aulas.

A análise das respostas revelou que a maioria dos participantes teve uma mudança de percepção em relação ao envelhecimento e/ou à terceira idade após a aula. Essas mudanças incluíram o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pela vivência dos indivíduos ao longo da vida, a reflexão sobre frases ofensivas ou estereótipos relacionados à idade, a adoção de um posicionamento mais positivo em relação ao envelhecimento, a consciência de atitudes preconceituosas e a compreensão de que envelhecer é parte natural da vida.

4.2.6 Pergunta 6

Para a sexta pergunta, “Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto positivo para os estudantes e/ou para a sociedade?”, todos os participantes responderam “sim”.

Quadro 7. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 6.

Pergunta 6 - Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto POSITIVO para os estudantes e/ou para a sociedade?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	9	10	19
NÃO	0	0	0
NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

Os dados gerados pela Pergunta 6, “Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto positivo para os estudantes e/ou para a sociedade?”, mostram que todos os participantes acreditam que podem haver impactos positivos através da abordagem em questão, o que indica uma grande aceitação da discussão de temas como o etarismo nas aulas de língua inglesa.

Por meio da análise das justificativas enviadas pelos participantes, destacam-se os benefícios pessoais e sociais que surgem ao se estudar questões sociais nas aulas de inglês. Eles enfatizaram que essa prática melhora o vocabulário dos alunos e também promove a aprendizagem de conceitos importantes para a convivência em sociedade. Além disso, os estudantes relataram perceber que aulas centradas em temas como o etarismo podem ajudá-los a lidar melhor com pessoas de diferentes origens e a compreendê-las, além da aquisição de novos conhecimentos. Um participante ainda destacou o valor diferencial da abordagem de questões sociais nas aulas de inglês em comparação a outras disciplinas, pois para ele, o aprendiz passa a ser capaz de compreender sua expansão sobre o tema em outro idioma, o que agregaria à discussão. Os participantes apontaram que seria interessante se a escola abordasse temas sociais de forma integrada ao ensino do inglês, pois isso pode proporcionar aos alunos a oportunidade de debater esses assuntos em outra língua, além de ser benéfico também por conta de sua faixa etária, sendo ela um momento da vida onde eles estão formando suas opiniões sobre questões sociais e preparando-se para a vida adulta. Eles acreditam que discutir questões sociais nas aulas de inglês não apenas facilita a aprendizagem da língua, mas também torna a disciplina mais interessante e relevante.

4.2.7 Pergunta 7

Para a pergunta de número 7, “Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto negativo para os estudantes e/ou para a sociedade?”, apenas um participante respondeu “não”. Dos 19 participantes no total, 17 responderam “sim”, um participante respondeu “não”, e um participante alegou não ser capaz de opinar.

Quadro 8. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta da Pergunta 7.

Pergunta 7 - Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto NEGATIVO para os estudantes e/ou para a sociedade?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	1	0	1
NÃO	8	9	17
NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR	0	1	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

Dos participantes que responderam à pergunta, apenas um não justificou sua resposta. Os dados presentes na Pergunta 7, “Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto NEGATIVO para os estudantes e/ou para a sociedade?”, demonstram que a grande maioria dos estudantes, 17 no total, acredita que não há impactos negativos para os estudantes e/ou para a sociedade sobre a abordagem de questões sociais nas aulas de língua inglesa.

Os participantes que responderam “não” para a Pergunta 7 compartilharam justificativas diversas para uma mesma opinião: a abordagem de questões sociais na sala de aula de língua inglesa não gera impactos negativos para os estudantes e a sociedade. Dentre elas, os estudantes destacaram que reflexões críticas fazem com que as aulas tornem-se mais diversas em relação ao conteúdo; que a aprendizagem ocorre normalmente pois o que muda é o tema discutido, apenas; que impactos negativos não acontecem se o tema for abordado “corretamente” (seria interessante investigar posteriormente o conceito de “correto” para este caso); que discutir sobre temas como o etarismo é agregador ao vocabulário; e que a desconstrução de preconceitos promovida nas aulas pode contribuir para um mundo melhor.

Um participante selecionou a opção “não sou capaz de opinar” e justificou dizendo que ele acredita que não há necessidade de se abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa, mas não elaborou mais detalhes sobre sua opinião.

Um participante respondeu que “sim”, abordar questões sociais nas aulas de língua inglesa pode ter um impacto negativo para os estudantes e/ou para a sociedade e sua justificativa foi que vai depender do educador saber ou não abordar o tema de maneira que desperte o interesse do estudante.

Com base nas respostas analisadas, pode-se afirmar que a maioria dos participantes acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa não tem um impacto negativo para os estudantes e/ou a sociedade.

4.2.8 Pergunta 8

Por fim, para a última pergunta, 18 estudantes responderam afirmativamente e apenas 1 alegou não ser capaz de opinar.

Quadro 9. Síntese do número de participantes respondentes para cada opção de resposta dada à Pergunta 8.

Pergunta 8 - Você teria interesse em discutir outras questões sociais durante as aulas de língua inglesa?			
	Turma T	Turma Q	Total
SIM	9	9	18
NÃO	0	0	0
NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR	0	1	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados para esta pesquisa.

Com base nos dados trazidos pela Pergunta 8, “Você teria interesse em discutir outras questões sociais durante as aulas de língua inglesa?”, conclui-se que todos os estudantes estão abertos a discutirem sobre o etarismo e outras pautas sociais nas aulas de inglês.

As respostas presentes nesse grupo indicam um claro interesse e entusiasmo dos participantes em discutir questões sociais durante as aulas de língua inglesa. Eles disseram reconhecer a importância de temas como o etarismo e acreditar que essas discussões podem proporcionar um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Muitos participantes destacaram a relevância do tema no cotidiano, a facilidade de compreensão do conteúdo programático quando somado a abordagens críticas e a contribuição para o aprimoramento do vocabulário e das habilidades de comunicação por meio dessas discussões. Os participantes expressaram grande interesse em discutir outros temas de relevância social e mencionaram outros tipos de preconceitos como a homofobia e o racismo, demonstrando vontade de explorar tópicos sensíveis e importantes para a sociedade. Um único estudante escolheu a opção “não sou capaz de opinar”, mas justificou dizendo que não vê problemas em discutir outras questões sociais durante as aulas.

Portanto, quanto às respostas geradas por meio da Pergunta 8, não resta dúvidas quanto ao interesse dos estudantes em discutir temas de relevância social durante as aulas de língua inglesa e à resposta positiva para as aulas ministradas para a realização da pesquisa.

4.2.9 Considerações sobre o capítulo de análise

A partir da análise das respostas obtidas no formulário de pesquisa, parece evidente que há um interesse significativo por parte dos participantes em discutir outras questões sociais durante as aulas de língua inglesa. As conclusões relevantes sobre os dados gerados são:

- Nove de 19 participantes (47,3%) afirmaram não terem tido ou não se recordarem de terem tido a oportunidade de refletir sobre assuntos acerca do envelhecimento e da terceira idade, oito (42,1%) afirmaram já terem tido essa oportunidade e dois (10,5%) afirmaram não se recordarem;
- 17 de 19 participantes (89,4%) acreditam que o preconceito contra o envelhecimento e o público da terceira idade deveria ser discutido nas escolas;
- Em congruência com a conclusão acima, 17 dos 19 participantes (89,4%) disseram gostar de terem tido a oportunidade de refletir sobre o envelhecimento e a terceira idade durante a aula de Língua Inglesa;
- 15 de 19 participantes (78,9%) acreditam que abordar a questão do etarismo durante a aula interferiu positivamente na aprendizagem de língua inglesa;
- 13 dos 19 (68,4%) participantes afirmaram que as aulas mudaram suas percepções acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade de maneira positiva, promovendo uma conscientização sobre o problema;
- Todos os 19 participantes (100%) afirmaram acreditar que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa pode ter um impacto positivo para os estudantes e/ou para a sociedade;
- 17 dos 19 (89,4%) estudantes afirmaram não acreditar que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto negativo para os estudantes e/ou para a sociedade;
- 18 de 19 participantes (94,7%) afirmaram ter interesse em discutir outras questões sociais durante as aulas de língua inglesa.

Considerando os dados gerados por esta pesquisa, conclui-se que, apesar da grande aceitação dos estudantes para a discussão de temas como o etarismo na sala de aula de língua inglesa e do reconhecimento de sua importância para a formação dos estudantes enquanto cidadãos, pouco mais da metade dos participantes afirmou nunca ter tido a oportunidade de refletir sobre assuntos acerca do envelhecimento não só na disciplina de língua inglesa, mas durante todo seu percurso escolar. Esses dados reforçam a importância de se falar sobre o etarismo na escola, frequentemente frisada neste trabalho, uma vez que os números aqui analisados demonstram que esse tópico não está sendo discutido de maneira proporcional à sua relevância para a sociedade. Apesar de quase metade dos participantes da pesquisa ter afirmado já ter tido a oportunidade de refletir sobre o envelhecimento em algum momento de seu percurso escolar, não se sabe de que maneira, com que frequência, em quais disciplinas escolares e quais assuntos foram abordados especificamente. Por fim, a recepção positiva dos participantes para o tema do etarismo e seu interesse em prosseguir com essa dinâmica é tanto encorajadora para os professores e para a causa defendida neste trabalho — a formação de uma cidadania consciente para os estudantes do ensino básico por meio do Letramento Crítico — quanto motivadora para pesquisas subsequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou justificar o uso do letramento crítico na sala de aula de língua inglesa como ferramenta de desconstrução de preconceitos contra o envelhecimento e a terceira idade a partir das percepções de 19 estudantes do 1º ano do Ensino Médio Técnico. Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho foi compreender o nível de contato dos estudantes com o tema do “etarismo” e de sua aceitação sobre reflexões sociais críticas durante as aulas de inglês e na escola de maneira geral.

A introdução deste trabalho contextualizou as motivações para a realização da pesquisa, os problemas que a justificaram e os objetivos a serem cumpridos. O segundo capítulo apresentou o referencial teórico sobre o Letramento Crítico, o papel social do professor, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil antes e depois da pandemia, o etarismo, a percepção da sociedade sobre a velhice e as perspectivas para o envelhecimento no Brasil nos próximos anos.

O terceiro capítulo apresentou a metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento do trabalho e na geração dos dados, assim como o contexto no qual todos os envolvidos estavam inseridos e o quarto capítulo apresentou e discutiu os dados gerados pela pesquisa. Aqui, apresento a conclusão desta dissertação.

Implicações dos Resultados Alcançados

Conforme citado no texto deste trabalho, em apenas 20 anos, o número de idosos ultrapassará o número de jovens no Brasil (IBGE, 2019, n. p.), o que poderá acarretar impactos negativos para a sociedade como um todo, uma vez que o público da terceira idade ainda sofre preconceitos e negligências desde sua vivência enquanto cidadãos até os níveis pessoal e familiar.

Considerando as questões discutidas neste trabalho, é evidente a importância de se promover mudanças o quanto antes por meio de uma mobilização coletiva por parte das instituições públicas, como por exemplo, as escolas, que têm um papel fundamental na formação dos cidadãos e de suas práticas sociais. Os professores de língua inglesa, por

fazerem parte das instituições de ensino, não só podem, como devem buscar fazer parte dessa mobilização. A mudança, entretanto, parte de questionamentos, como aqueles que guiaram o referencial teórico deste trabalho:

- 1) Que problemas teremos nesse futuro não tão distante?
- 2) Quão preparados estaremos para receber, entender e acolher todas essas pessoas que chegarão à terceira idade nesse futuro próximo?
- 3) Por que essa é uma questão para a sala de aula de língua inglesa?

Para responder brevemente à primeira pergunta, podemos citar a falta de espaços de educação, lazer e acolhimento, o aumento exacerbado do número de procedimentos estéticos e o despreparo de instituições e profissionais de todas as áreas do conhecimento. Esses são alguns exemplos de problemas que podem ser agravados no futuro com o aumento da população adulta e idosa.

Responder à segunda pergunta é um desafio, pois parte da população responsável pela produtividade no futuro está, neste momento, adquirindo sua formação escolar. Dito isso, a resposta depende das providências a serem tomadas no presente.

A terceira pergunta pode ser considerada como a mais relevante para esta pesquisa, pois acredito que sua resposta se baseia no objetivo principal do Letramento Crítico que consiste, de acordo com Motta (2008), em “engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (MOTTA, 2008, p. 10).

As mais recentes metodologias de ensino são capazes de proporcionar um ambiente de troca de experiências que pode influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos e até mesmo do professor, pois buscam promover o “protagonismo do aprendiz” e o contato com outras culturas que “pode nos dar melhor noção da heterogeneidade presente em nossa própria identidade” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 142).

Um primeiro contato do aluno com o relato de um colega de sala que vivencia uma realidade diferente da sua ou que compartilha opiniões diferentes sobre um mesmo assunto é necessário para que seja possível o surgimento de uma reflexão acerca do tema. Entretanto, mesmo que não haja o contato direto de alunos jovens com o público da terceira idade, a prática do Letramento Crítico possui o potencial de alterar pensamentos acerca do tema

discutido, explicitando desigualdades da estrutura social e contribuindo “através da conscientização dos educandos pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes [...] no ambiente escolar” (MATTOS, 2011, p. 42).

A sala de aula de língua inglesa pode ter o potencial de proporcionar um ambiente de socialização e desenvolvimento pessoal por meio da educação crítica, contribuindo assim, para o bem-estar desse público que é tão negligenciado de diversas maneiras e que pode beneficiar-se de reflexões sobre sua existência que podem vir a gerar mudanças de comportamento provindas da reflexão sobre o tópico quando levada a públicos mais jovens e aos profissionais da área da educação, assim como aos demais membros da sociedade.

Foram essas as reflexões que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa desenvolvida através de seu viés qualitativo, por meio de um estudo de caso que gerou dados fornecidos pelos estudantes participantes da pesquisa que, no momento da prática, cursavam o 1º ano do Ensino Médio Técnico no Colégio Técnico da UFMG.

Apesar do momento caótico pelo qual os estudantes passavam pouco antes da realização da pesquisa devido à pandemia, eles se dispuseram a participar ativamente tanto das aulas quanto do questionário, compartilhando suas respostas às oito perguntas elaboradas para compreender suas percepções acerca do tema “etarismo” e da abordagem desse e de outros temas de relevância social durante as aulas de língua inglesa. Dito isso, em oposição ao cenário social generalizado de intolerância frente ao papel social das escolas, os estudantes demonstraram estarem abertos a temas sociais e reconheceram sua importância para a formação de cidadãos.

O engajamento dos estudantes nas aulas e os dados gerados pelo questionário mostraram um grande interesse por parte deles em falar sobre temas socialmente relevantes como o etarismo nas aulas de língua inglesa como forma de adquirir conhecimentos sobre o tema em questão, desde que seja em concomitância com a prática das habilidades de comunicação da língua inglesa. Algumas respostas destacaram que aulas nesse formato em questão não são comuns e, portanto, proporcionaram uma experiência nova.

Limitações da Pesquisa e Sugestões para Pesquisas Futuras

Esta pesquisa, como qualquer outra, passou por limitações, sendo a principal delas o tempo e o espaço utilizados para sua realização que demandaram uma rápida adaptação de

todos os envolvidos para a realização das atividades didáticas e da pesquisa em meio às adversidades provindas da pandemia. Outra limitação foi quanto aos problemas técnicos que, por vezes, prejudicaram o andamento das aulas e que podem ter influenciado negativamente a percepção dos estudantes.

Tendo em vista as atividades realizadas e os resultados obtidos, pode-se dizer que os objetivos específicos deste trabalho foram cumpridos, sendo eles: compreender a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre aulas de língua inglesa embasadas no Letramento Crítico e com foco no tema da pesquisa; desenvolver propostas de materiais didáticos para a prática do Letramento Crítico acerca de tópicos relacionados ao preconceito contra o envelhecimento; e, por fim, sugerir tópicos de pesquisa subsequentes para promover a continuidade da discussão do tema.

Em um momento como este, em que nos deparamos com a reforma do Ensino Médio e o fortalecimento de políticas educacionais que visam à produtividade individual em detrimento de uma formação plural que valorize a sociedade enquanto comunidade, é preciso pensar estratégias para promover a conscientização dos estudantes sobre o sistema no qual eles, e todos nós, estamos inseridos. Sendo assim, penso que as pesquisas a serem desenvolvidas devem inspirar-se nos questionamentos trazidos por Farias e seus colaboradores (2008): que tipo de indivíduos pretendemos formar? “Qual educação, escola e fazer didático” contribuirão para sua formação? “Que tipo de sociedade” poderá ser edificada por esses indivíduos? “Que professor(a) sou e preciso me tornar para ajudar na consolidação deste projeto político e pedagógico?” (FARIAS et al., 2008, p. 51).

Acredito que há espaço também para mais pesquisas com foco na criação de conteúdos presentes em materiais que abordem o etarismo na aula de língua inglesa. Assim, sugiro reflexões sobre a prática docente centrada em temas socialmente relevantes: que materiais autênticos (NUNAN, 1999) nós devemos ou não utilizar e por quê?

Por último, mas não menos importante, acredito que há ainda uma ramificação do etarismo muito pouco explorada: o etarismo contra a juventude. Que consequências negativas provém da intolerância contra bebês, crianças e adolescentes?

Como ressaltam Farias e seus colaboradores, “assumir uma atitude questionadora sobre os sentidos das formulações orientadas pelas demandas do neoliberalismo e da pós-modernidade expressa nosso compromisso com um projeto sociopolítico e educativo emancipatório” (FARIAS et al., 2008, p. 51). Foi essa atitude questionadora que esta pesquisa buscou assumir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. F. P. Olhares sobre a velhice em escritos poéticos contemporâneos de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Mário Quintana. *Revista Publicatio - Ciências Sociais Aplicadas*, Ponta Grossa, v. 24, n. 2, p. 159-167, 2016. D.O.I.: 10.5212/PublicatioCi.Soc.v.24i2.0004.

BEHAR, P. A. et al. Arquiteturas pedagógicas no ensino remoto emergencial: desafios e inovações. Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (Orgs). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota [recurso eletrônico]*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. P. 53-77, 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01/06/2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 02/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, Distrito Federal, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 24 jan. 2022.

BRASIL. Estatuto do Idoso. 5ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 39 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/592242/Estatuto_do_idoso_5ed.pdf. Acesso em: 27/02/2022.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 23/02/2022.

BUTLER, Robert Neil. Age-ism: Another Form of Bigotry, *Gerontologist*, v. 9, p. 243-246, 1969.

CAETANO, M. R.; FONSECA, N.; BASSO, L. Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e14244-e14244, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14244>. Acesso em: 01/06/2023.

CASTELL, S. de; LUKE, A.; McLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S. de; LUKE, A.; McLENNAN, D. (Eds.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CAVALCANTI, S.; LOTTA, G.; PIRES, R. Contribuições dos estudos sobre burocracia de nível de rua. In: PIRES, R. et al. (Orgs). *Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas*. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8606/1/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20estudos.pdf>. Acesso em: 04/06/2023.

CONCEIÇÃO, M. P.; MOTA, M. B. Memória, crenças, estratégias de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira (inglês) por adultos longevos. *Contexturas*, v. 22, p. 96-135, 2014.

CORDEIRO, K. M. de A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino, 2020. Disponível em: <https://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 20/05/2023.

CUDDY, A. J. C.; FISKE, S. T. Doddering but dear: process, content, and function in stereotyping of older persons. In: NELSON, T. D. *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: The MIT Press, p. 3-26, 2002.

DADALTO, L.; MASCARENHAS, I. DE L.; MATOS, A. C. H. Salvem também os idosos: etarismo e a alocação de recursos na realidade brasileira de combate à COVID. *civilistica.com*, v. 9, n. 2, p. 1-19, 7 ago., 2020. Disponível em: <https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/547/402>. Acesso em 02/06/2023.

DAVIS, J. M. Terminology: Assessment, Evaluation and Testing. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, First Edition. Edited by John I. Liantas (Project Editor: Margo DelliCarpini; Volume Editor: Christine Coombe), Hoboken, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118784235.eelt0341>. Acesso em: 01/06/2023.

DEBERT, Guita Grin. Envelhecimento e curso da vida. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 120-128, 1997. ISSN 1806 - 9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12564/11720>. Acesso em: 16/05/2023.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DYSON, A. H.; GENISHI, C. *On the case*. Teachers College Press, 2005.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. Fundamentos da Prática Docente: elementos quase invisíveis. IN: *Didática e Docência: Aprendendo a Profissão*. Brasília. Liber Livro, 2009. Brasília, DF. Disponível em: https://www.academia.edu/6421496/Did%C3%A1tica_e_Doc%C3%Aancia_Aprendendo_a_Profiss%C3%A3o. Acesso em: 16/05/2023.

FERNANDEZ, M. V.; GUIMARÃES, N. C. Caminhos teórico-metodológicos para a análise da burocracia de nível de rua. *Revista Brasileira de Ciência Política* [online], n. 32, p. 283-322, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-335220203208>. Epub 21 Jul 2020. ISSN 2178-4884. <https://doi.org/10.1590/0103-335220203208>. Acesso em: 02/06/2023.

FLYVBJERG, B. Case Study. In: DENZIN N. K, LINCOLN, Y. S. *The SAGE handbook of qualitative research*, 4ª ed, Thousand Oaks, CA: Sage. 301–316, 2011.

FORT, M. C.; SKURA, I.; BRISOLARA, C. Convenções corporais e o medo de envelhecer: ideais de juventude e beleza midiáticos versus aceitação pessoal e social da imagem real. *Revista Observatório*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 183–204, 2017. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2017v3n1p183. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3071>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FRANCISCO, K. J. Percepção da terceira idade sobre a pandemia de Covid-19: atenção redobrada ou etarismo? *Revista do EDICC-ISSN 2317-3815*, v. 8, n. 1, p. 192-200, 2022.

GALHARDI, C. P.; FREIRE, N.P.; MINAYO, M.C.d.S.; FAGUNDES, M.C.M. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da COVID-19 no Brasil. *Ciência Saúde Coletiva*, v. 25, suppl. 2, p. 4201–4210, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/XnfpYRR45Z4nXskC3PTnp8z/#>. Acesso em: 01/06/2023.

GIL, A. Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas: São Paulo, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 01/06/2023.

GOLDENBERG, Mirian. Mulheres e envelhecimento na cultura brasileira. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 46-56, jul./dez., 2012.

GREENBERG, J.; SCHIMEL, J.; MARTENS, A. Ageism: denying the face of the future. In: NELSON, T. D. *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: The MIT Press, 2002. p. 27-48.

HARMER, J. *Essential teaching knowledge: core concepts in english language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2012.

HOLLIDAY, A. *Doing & writing qualitative research*. Sage, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Idosos indicam caminhos para uma melhor idade. 2019. Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade.html>. Acesso em: 23/02/2022.

KALACHE, A.; VERAS, R. P.; RAMOS, L. R. O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. *Revista Saúde Pública*, v. 21, n. 3, p. 200-210, 1987. D.O.I.: 10.1590/S0034-89101987000300005.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen & Unwin, 2000. p. 1-47

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. D.O.I.: 10.17851/2237-2083.20.2.389-411. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acesso em: 20/05/2023.

LEVY, B. R.; BANAJI, M. R. Implicit Ageism. In: NELSON, T. D. *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: The MIT Press, p. 49-76, 2002.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do Coronavírus- Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*, 1. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343161782_Construir_o_inedito_viavel_em_meio_a_crise_do_coronavirus_-_liceos_que_aprendemos_vivemos_e_propomos. Acesso em 15/02/2023.

LIBERMAN, J.; LEVIN, V.; LUNA-BAZALDUA, D. Are students still learning during COVID-19? Formative assessment can provide the answer. Worldbank.org. 27 abr. 2020. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/education/are-students-still-learning-during-covid-19-formative-assessment-can-provide-answer>. Acesso em 22 dez. 2022

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. How languages are learned. Oxford University Press, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/40643124/Fourth_Edition_How_Languages_are_Learned. Acesso em: 01/06/2023.

LIMA, J. S. de; ARAÚJO, K. H. Pós-golpe: o ataque neoliberal na política de reforma do “novo” ensino médio, p. 38-58. In: COSTA, A. G.; ARAUJO, K. H. et al. *Políticas educacionais: repercussões e dissonâncias* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, 204 p. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370603239_Politicas_educacionais_repercussoes_e_dissonancias. Acesso em: 01/06/2023.

LIMA, F. C.; BENDASSOLLI, P. F. *Trabalhadores e Trabalhadoras na Informalidade: Intervenções Possíveis*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

LOUMBOURDI, L. Communicative Language Teaching (CLT). in: LIONTAS, J. I. (Ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* v. 2, p. 531-536, 2018. D.O.I.: 10.1002/9781118784235.eelt0167.

MAIA, A. C. B. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Paulo: Pedro e João, 2020. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/manual-didaticoebook-1.pdf>. Acesso em: 01/06/2023.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M.. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística. Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010a. D.O.I.: 10.1590/S1984-63982010000100008.

MATTOS, A. M. de A. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 587-602, 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5BW8qvFCGTs6PYL3GQ7ZBbR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01/06/2023.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011. D.O.I.: 10.5380/rvx.v1i1.2011.22474.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014. D.O.I.: 10.5433/2237-4876.2014v17n1p102

MASCARO, S. A. *O que é velhice*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MAZUCHELLI, L. P. et al. Discursos sobre os idosos, desigualdade social e os efeitos das medidas de distanciamento social em tempos de covid-19. *Saúde e Sociedade*, v. 30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dkJwsGRvFs3tqC75gRkczxc/>. Acesso em: 20/05/2023.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 48, n. 1, p. 52-62, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250055195_Critical_Literacy_as_Comprehension_Expanding_Reader_Response. Acesso em: 08/12/2022.

MEDEIROS, K. Narrative Gerontology: Countering the Master Narratives of Aging. *Narrative Works: Issues, Investigations and Interventions*. v. 6, n. 1, p. 63-81, 2016. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/25446>. Acesso em: 23/02/2022.

MENEZES, G. R. S.; SILVA, A. S. da; SILVÉRIO, L. C; MEDEIROS, A. C. T. de. Impacto da atividade física na qualidade de vida de idosos: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(2), 2490–2498, 2020. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n2-097>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/8158>. Acesso em: 01/06/2023.

MONTE MOR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. *Polifonia*, [S. l.], v. 21, n. 29, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1940>. Acesso em: 17 maio 2023.

MONTE MOR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. Pontes, p 187-206, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4896845/mod_resource/content/2/WalkyriaMonteMor_CapituloRevisado_FORMACAO%20DOCENTE%20E%20EDUCACAO%20LINGUISTICA.pdf. Acesso em: 01/06/2023.

MOTTA, A. P. F. 2008. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. Londrina, Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 02/01/2023.

NORTON, B. Introduction. In: NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation. 2 ed., Bristol: Multilingual Matters*, 2013. p. 1-26. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>. Acesso em: 01/06/2023.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259863358_Review_of_DAVID_NUNAN_Designing_Tasks_for_the_Communicative_Classroom_Cambridge_Cambridge_University_Press_1989. Acesso em: 01/06/2023.

OKADA, T. C. R.; DELBIANCO, N. R.. Fake news: impactos e desafios enfrentados pela terceira idade. In: Encontro nacional dos estudantes de biblioteconomia, documentação, ciência e gestão da informação. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018. p.1-13. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14174/509.pdf;jsessionid=E810C70728CFDB67F5EC4439B2E35978?sequence=1>. Acesso em: 01/04/2023.

OLIVEIRA, K. B. de L. Etarismo contra a população idosa em situação de pobreza no capitalismo. 2023. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/35004>. Acesso em: 05/05/2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Relatório mundial sobre o idadismo. Washington, D.C., 2022. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://doi.org/10.37774/9789275724453>. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55872>. Acesso em 05/05/2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Resumo – Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde. 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>. Acesso em: 23/02/2022.

PINHEIRO, P.; ROCHA, C. H.; COPE, B.; KALANTZIS, M.; TZIRIDES, A. O. (2021). Sentidos sem fronteiras para uma educação linguística transformadora: translanguagem e transposição na era do significado multimodal e mediado digitalmente em tempos pandêmicos. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 22(2), 331–352, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40921>. Acesso em: 18/05/2023

PIZZATTO, S. G. M.; BINI, R. P.; CAVALCANTE, H. M.; VASCONCELOS, A. M. M. A. O empoderamento na terceira idade por meio da Educação a Distância: o ensino de Língua Inglesa. *Travessias*, v. 12, n. 4, p. 191-207, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/1041>. Acesso em: 23/02/2022.

POLIDÓRIO, V. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL. *Travessias*, Cascavel, v. 8, n. 2, p. e10480, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 2 jun. 2023.

POURGHANE, P. Elderly Women's Experience of the Role of Hydrotherapy in Health: Content Analysis. *The Qualitative Report*, v. 22, n. 10, p. 2827-2843, 2017. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss10/20>. Acesso em: 23/02/2022.

ROCHA, A. L. O papel da representatividade etária nas coleções de livros didáticos de língua inglesa. *Revista Temporis [ação]*(ISSN 2317-5516), v. 21, n. 02, p. 26-26, 2021. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/10817>. Acesso em: 01/06/2023.

ROSSATO, V. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. *Revista Eventos Pedagógicos*, Vol. 03, No. 01. Sinop: 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9152>. Acesso em 01/05/2023.

ROSSETTI, José Paschoal. *Introdução à economia*. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. *Interações*, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 20/05/2023.

SARDENBERG, C. M. B. Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações*, Londrina, V. 20 N. 2, P. 56-96, jul./dez. 2015.

SARRIERA, J. C., MOURA JUNIOR, J. F., XIMENES, V. M.; RODRIGUES, A. L. Sentido de comunidade como promotor de bem estar em crianças brasileiras. *Revista interamericana de psicologia= Interamerican journal of psychology*. Vol. 50, n. 1, p. 106-116, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159187>. Acesso em: 01/06/2023.

SCAGLION, L. F. Dissertação de Mestrado. Políticas Nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181688/scaglioni_lf_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05/06/2023.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk>. Acesso em: 01/06/2023.

SILVA, E. C. de M.; FLORIANO, H. A de O.; LOTTA, G. S. O que influencia a implementação? Uma proposta de framework para análise da implementação de políticas públicas e mudanças institucionais. IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, São Paulo/SP, 2022. Sociedade Brasileira de Administração Pública, Brasil. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/644>. Acesso em: 02/06/2023.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf. Acesso em: 01/06/2023.

STAKE, R. *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press, 2010.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRENTINI, C. M. Qualidade de vida em idosos [tese], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 224 p., 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3471>. Acesso em 01/06/2023.

VASCONCELLOS, M. A. S. de; GARCIA, M. E. G. Fundamentos de economia. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/2efe9359bb6643d5151ad5fee51ed752.pdf>. Acesso em: 01/06/2023.

VERAS, R. P.; OLIVEIRA, M. Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado. *Ciência saúde coletiva*, v. 23, n. 6, p. 1929-1936, 2018. D.O.I.: 10.1590/1413-81232018236.04722018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/snwTVYw5HkZyVc3MBmp3vdc/>. Acesso em 20/05/2023.

VITORELI, E.; PESSINI, S.; SILVA, M. A auto-estima de idosos e as doenças crônico-degenerativas. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, v. 2, n. 1, p. 102-114, 2005. D.O.I.: 10.5335/rbceh.2012.20. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/20>. Acesso em: 05/05/2023.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. 17th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Disponível em: <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf>. Acesso em: 01/06/2023.

WESTMAN, J. C. Juvenile ageism: Unrecognized prejudice and discrimination against the young. *Child Psych Hum Dev* 21, 237–256, 1991. <https://doi.org/10.1007/BF00705929>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Reflexões Críticas Sobre o Envelhecimento na Sala de Aula de Língua Inglesa”²⁴, conduzida por Laís Mariana do Nascimento sob a orientação da professora Andréa Machado de Almeida Mattos, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva entender como a aula de língua inglesa pode ser utilizada não só para a aprendizagem do idioma, mas também como ferramenta para a desconstrução de preconceitos acerca do processo de envelhecimento e do público da terceira idade.

Para alcançarmos nossos objetivos, precisamos que o(a) estudante preencha um formulário contendo algumas perguntas sobre a sua percepção das aulas, realizadas no segundo trimestre letivo de 2022, baseadas no tema da pesquisa, e nos autorize a utilizar suas respostas escritas para as atividades, além de comentários feitos durante as aulas por falas e textos gravados pela plataforma digital “*Classroom*”, utilizada para a execução das aulas de língua inglesa. Ressaltamos que serão utilizados apenas comentários referentes ao conteúdo das aulas baseadas no tema da pesquisa.

Seu filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável Laís Mariana do Nascimento ou a professora orientadora Andréa Machado de Almeida Mattos, através dos seguintes contatos: e-mail: laismarianadonascimento@gmail.com, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de responder a este e-mail autorizando a participação de seu filho(a) na pesquisa.

Atenciosamente,

Laís Mariana do Nascimento (Pesquisadora Responsável)

Andréa Machado de Almeida Mattos (Professora Orientadora)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

²⁴ O título do trabalho foi alterado para “Reflexões críticas sobre etarismo no ensino remoto de língua inglesa” em momento posterior à elaboração deste documento e do TALE.

APÊNDICE 2 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Reflexões Críticas Sobre o Envelhecimento na Sala de Aula de Língua Inglesa”, conduzida por Laís Mariana do Nascimento, pesquisadora responsável, sob a orientação da professora Andréa Machado de Almeida Mattos, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva entender como a aula de língua inglesa pode ser utilizada não só para o aprendizado do idioma, mas também como ferramenta para a desconstrução de preconceitos acerca do processo de envelhecimento e do público da terceira idade.

Para alcançarmos nossos objetivos, precisamos que você, estando de acordo, preencha este formulário contendo algumas perguntas sobre a sua percepção das aulas, realizadas no segundo trimestre letivo de 2022, baseadas no tema da pesquisa, e nos autorize a utilizar suas respostas escritas para as atividades, além de comentários feitos durante as aulas por falas e textos gravados pela plataforma digital “*Classroom*”, utilizada para a execução das aulas de língua inglesa. Ressaltamos que serão utilizados apenas comentários referentes ao conteúdo das aulas baseadas no tema da pesquisa.

Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável Laís Mariana do Nascimento, ou a professora orientadora Andréa Machado de Almeida Mattos, e-mail: laismarianadonascimento@gmail.com, e-mail: andreamattos@ufmg.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinalar sua concordância no espaço abaixo. Uma cópia de suas respostas será enviada para o seu e-mail e a outra será enviada para o e-mail da pesquisadora.

Laís Mariana do Nascimento (Pesquisadora responsável)

Andréa Machado de Almeida Mattos (Professora Orientadora)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE 3 - Questionário de pesquisa

Pergunta 1 - Você já teve a oportunidade de refletir sobre assuntos acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade na escola?

Pergunta 2 - Você acha que o preconceito contra o envelhecimento e o público da terceira idade deveria ser discutido nas escolas?

Pergunta 3 - Você gostou de ter a oportunidade de refletir sobre o envelhecimento e a terceira idade durante a aula de Língua Inglesa? Justifique sua resposta.

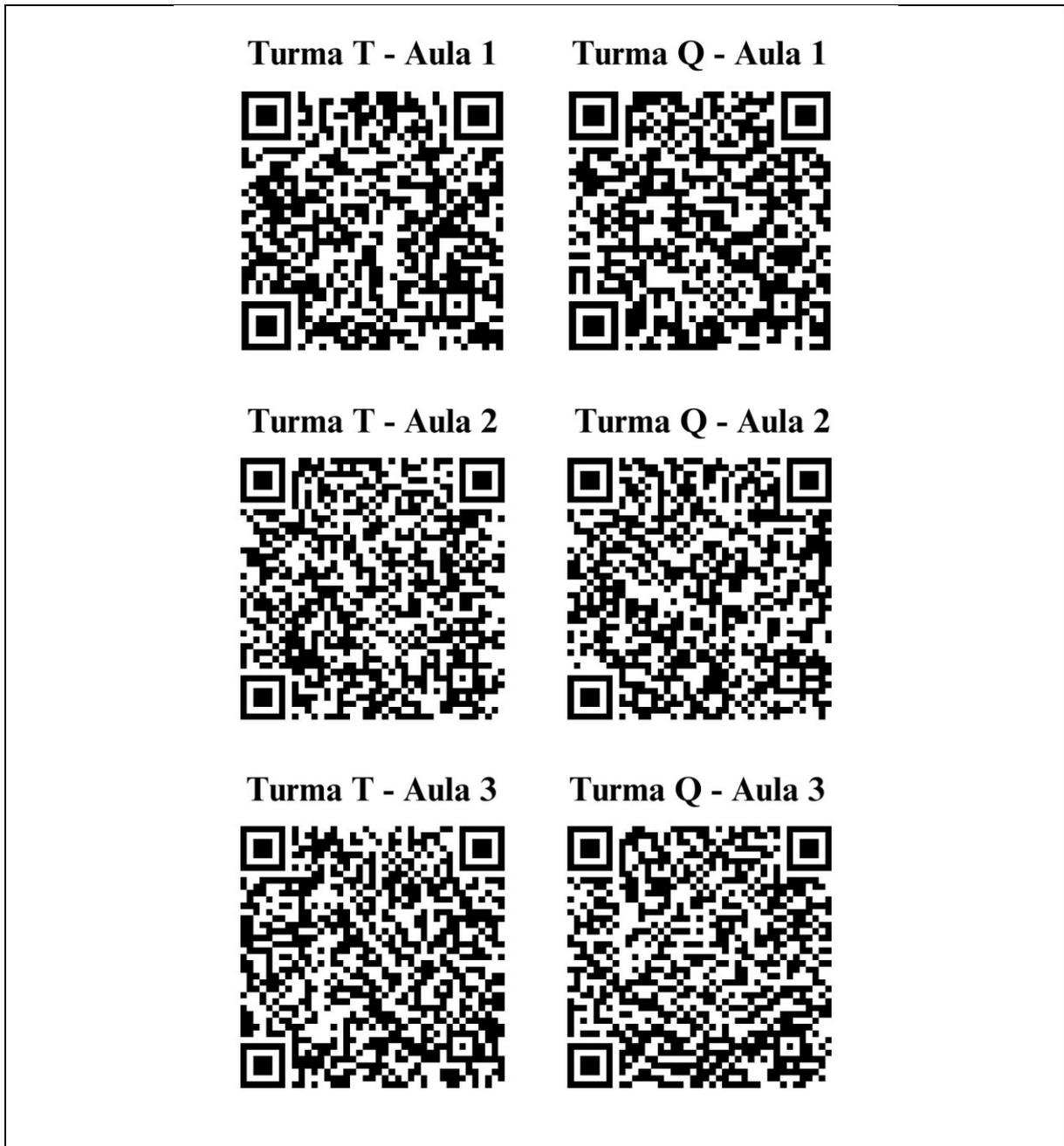
Pergunta 4 - Você acha que abordar essa questão social durante a aula interferiu, positiva ou negativamente, na sua aprendizagem da língua inglesa? Justifique sua resposta.

Pergunta 5 - A aula mudou, de alguma maneira, sua percepção acerca do envelhecimento e/ou da terceira idade? Justifique sua resposta.

Pergunta 6 - Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto POSITIVO para os estudantes e/ou para a sociedade? Justifique sua resposta.

Pergunta 7 - Você acredita que abordar questões sociais durante as aulas de língua inglesa possa ter um impacto NEGATIVO para os estudantes e/ou para a sociedade? Justifique sua resposta.

Pergunta 8 - Você teria interesse em discutir outras questões sociais durante as aulas de língua inglesa? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 4 – QR Codes para acesso aos slides das aulas da pesquisa

APÊNDICE 5 – Barema (Avaliação Oral)**PONTUAÇÃO**

Participação na atividade: 4 pontos

Escuta e feedback para os colegas: 3 pontos

Execução final da leitura: 3 pontos

GRUPO 1:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

GRUPO 2:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

GRUPO 3:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

GRUPO 4:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

GRUPO 5:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

GRUPO 6:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

GRUPO 7:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

GRUPO 8:

Participação na atividade: ___/4

Escuta e feedback para os colegas: ___/3

Execução final da leitura: ___/3

APÊNDICE 6 – Avaliação Oral

Nomes: _____

Turmas: _____

Data: _____

Avaliação Oral (10 pontos)

O QUE FAZER?

- 1) Escolham quem será STUDENT 1 e o STUDENT 2;
- 2) Leiam atentamente a transcrição do vídeo “CNA: Speaking Challenge”;
- 3) Pratiquem a pronúncia correta das palavras e pesquisem, se necessário;
- 4) Quando se sentirem prontos, façam a leitura da transcrição para outra dupla disponível. Vocês devem receber feedbacks dessa outra dupla para melhorar ainda mais o desempenho;
- 5) Por fim, façam a leitura da transcrição para a professora que estiver disponível para receberem a avaliação final.

SOBRE A PONTUAÇÃO

Participação na atividade: 4 pontos

Escuta e feedback para os colegas: 3 pontos

Execução final da leitura: 3 pontos

STUDENT 1

SÃO PAULO, BRASIL

580 (five hundred and eighty) language centers in Brazil.

STUDENT 2

Vanessa Valença (Pedagogical Coordinator) - What our students really want, is to speak English fluently and we're always thinking of ways to improve learning.

STUDENT 1

How can we make it more real, more human?

STUDENT 2

They want to practice English.

CHICAGO, USA

Retirement Community

STUDENT 1

And they just want someone to talk to. The idea - bring them together.

STUDENT 2

We created a tool that connects our students with seniors in the USA living in retirement homes.

STUDENT 1

- Hello
- Hello, Hello
- Melissa!
- Hi, Dick!
- Can you hear me?
- Yes, I can! Can you hear me?

STUDENT 2

- How are you today?
- I'm pretty excited to be doing this!

STUDENT 1

- It's the first time that I'm talking with someone from another country.

STUDENT 2

- Do you have sisters and brothers?
- No, I'm an only child.
- Only one? Oh, you poor fella.
-

STUDENT 1

- I'm live with my old brother. He has 23 years.
- Do you know? Instead of saying "he has 23 years", you could say "he is 23 years old".

STUDENT 2

- This is your dad?
- That's me and my wife when we were young.
- Oh, you were good-looking when you were young and you're still good-looking.
-

STUDENT 1

- Because I wanna to put better my English.
- You do very well, I must say.
-

STUDENT 2

At the end, the video of the conversation goes to a private link on our YouTube channel, for a teacher evaluation. And, that's it!

STUDENT 1

- You are my new granddaughter!
- And I love you!
- I love you too.
-

STUDENT 2

- And if you were here I would give you a big hug!
- Oh, yeah! Let's hug.
- Bye!

STUDENT 1

*450.000 (four hundred and fifty thousand) students were reached by the action.
More than 5.000 (five thousand) students signed up for the program.*

STUDENT 2

*85% (eighty-five percent) increase in the rate of renewal of enrollment.
More than better students. Better people.*

APÊNDICE 7 – Respostas discursivas da Pergunta 3

Quadro 4. Respostas discursivas da pergunta 3.

E1, P3: (SIM) "As pessoas idosas têm muito conhecimento para passar para a gente, e nossa geração não valoriza isso."
E2, P3: (SIM) "O momento na aula que discutimos sobre o envelhecimento foi muito interessante, pois é um assunto que deve ser mais comentado, principalmente com pessoas da nossa idade que às vezes não têm muito cuidado com os mais velhos. Sem contar que, algum dia, todos chegarão a essa idade."
E3, P3: (SIM) "Eu gostei muito de poder refletir e discutir sobre esse tema diferente porque eu aprendi a me colocar no lugar e a compreender essas pessoas que tanto sofrem esse preconceito por causa da idade."
E4, P3: (SIM) "O tema é delicado e de extrema importância, trazê-lo para as aulas faz com que as mesmas fiquem mais interessantes."
E5, P3: (INDIFERENTE) "O material de estudo fica bom, pois as pessoas idosas normalmente conversam mais lentamente, possibilitando melhor entendimento. Mas em contraponto acho que o tema em si não ajuda muito no aprendizado de língua inglesa, não acrescenta significativamente no estudo."
E6, P3: (SIM) "Eu gostei de refletir sobre esse assunto, pois muitos acham que envelhecer é sinônimo de algo pejorativo, porém durante as discussões nas aulas do segundo semestre tivemos a oportunidade de pensar sobre esse tema com outros olhos, que nem sempre é falado no dia a dia dessa forma."
E7, P3: (SIM) "Sim, acho importante refletir sobre este tema."
E8, P3: (SIM) "Foi interessante abordar um assunto tão pouco falado na sociedade."
E9, P3: (SIM) "Acho que desenvolveu a opinião que eu já tinha sobre o assunto, apenas me dando a oportunidade de pensar sobre ele com outras pessoas."
E10, P3: (SIM) "Acho que é um bom tema parece se descurtir com adolescentes que estão beirando a vida adulta."
E11, P3: (SIM) "Gostei muito da oportunidade, pude refletir sobre essa questão da terceira idade e mudar minha forma de pensar em algumas questões."
E12, P3: (SIM) "Acho um assunto de bastante relevância para ser abordado em sala, já que é algo que pode acontecer conosco, jovens, em um futuro próximo. E com isso de se informar e parar para refletir essa informação, acredito que este preconceito possa acabar."
E13, P3: (SIM) "Apesar de sermos novos ainda, esse assunto ainda traz consequências a todos os públicos, além de que ajudar a combater tipos de preconceito, algo essencial a ser discutido na escola."
E14, P3: (SIM) "Para mim, quando discutimos a cerca deste assunto na aula de inglês eu conseguir refletir sobre algo que nunca tinha parado para pensar, que é o preconceito sobre o envelhecimento e a terceira idade."
E15, P3: (SIM) "Foi uma prática muito interessante, fora do padrão que pode me fazer refletir sobre o assunto."
E16, P3: (SIM) "Gostei de refletir sobre esse tema, pois não me recordo de ver ele sendo discutido em outros locais."
E17, P3: (SIM) "Sim, pois através da aula da professora Laís Mariana pude perceber que a terceira idade sofre diversos preconceitos. Isso me abriu a mente e consegui refletir e pensar sobre o assunto com maior seriedade."
E18, P3: (SIM) "Achei muito bom ter a oportunidade de refletir sobre esse tema, já que não é muito comentado em muitas ocasiões mesmo sendo muito importante."
E19, P3: (NÃO) "Não acho que seja necessário"

APÊNDICE 8 – Respostas discursivas da Pergunta 4

Quadro 5. Respostas discursivas da pergunta 4.

E1, P4: (SIM) "Ouvir o diálogo com as pessoas idosas ajudou."
E2, P4: (SIM) "Positivamente, pois conheci um vocabulário específico com algumas palavras novas."
E3, P4: (SIM) "Com essa conversa sobre o envelhecimento, o preconceito deu para treinar tanto a fala, a escuta, a escrita e ver de perto um diálogo em inglês."
E4, P4: (SIM) "É um assunto de fácil entendimento, ter algo assim enquanto aprendo inglês traz a sensação de que não é tão difícil."
E6, P4: (SIM) "Abordar essa questão durante as aulas, ao mesmo tempo que aprendemos a matéria em si, que é a língua inglesa, refletimos sobre a questão do idadismo, sendo uma ótima proposta para aulas."
E7, P4: (SIM) "Na maioria das aulas sobre este tema, interferiu positivamente na minha aprendizagem da língua inglesa. Mas em uma aula específica (aula sobre o filme), eu senti que minha aprendizagem foi nula."
E8, P4: (SIM) "Independente do tema, considero que abordar questões sociais em inglês é sempre positivo, pois trabalha nossa interpretação em outra língua."
E9, P4: (SIM) "Acho que interferiu positivamente, novamente aumentando o vocabulário e estabelecendo uma conexão entre o aluno, o assunto e a professora."
E10, P4: (NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR) "Não sou capaz de opinar"
E11, P4: (SIM) "Consegui obter novos conhecimentos, então considero como positivo."
E12, P4: (SIM) "Positivamente."
E13, P4: (NÃO) "Não mudou não minha aprendizagem com o inglês, apenas aprendi como pessoa."
E14, P4: (SIM) "Teve um impacto positivo, pois através dessa proposta entendi sobre um tipo de preconceito que eu não conhecia."
E15, P4: (SIM) "Fez com que todos participassem e expusessem suas opiniões, assim podemos ter diferentes pontos de vista sobre o assunto."
E16, P4: (SIM) "Aprendi novas palavras."
E17, P4: (SIM) "Me afetou positivamente a pensar sobre o assunto."
E18, P4: (SIM) "Acho que refletiu positivamente, pois aprendemos tanto sobre o tema quanto termos usados em inglês, aumentando nosso vocabulário."
E19, P4: (NÃO) "Não fez muita diferença"

Além do E10, o E5 também selecionou a opção "Não sou capaz de opinar", mas não elaborou uma resposta.

APÊNDICE 9 – Respostas discursivas da Pergunta 5

Quadro 6. Respostas discursivas da pergunta 5.

E1, P5: (SIM) "O conhecimento dessas pessoas é muito amplo e nós podemos aprender muito com elas."
E2, P5: (SIM) "Mudei minha percepção principalmente acerca da frase 'para idade dela', nunca tinha pensado na problemática envolvendo essa fala."
E3, P5: (SIM) "Eu vi que não é tão fácil envelhecer tanto por outros causas mas principalmente por causa do preconceito com os mais velhos."
E4, P5: (SIM) "Como dito, nunca tive a oportunidade de discutir o tema em aula, pude refletir sobre e criar um posicionamento."
E5, P5: (SIM) "Traz sim reflexões sobre o tema, mas é um assunto que deveria ser abordado em outra matéria."
E6, P5: (SIM) "Com as aulas as minhas ideias sobre o envelhecimento fortaleceram positivamente, além de ter aprendido coisas novas sobre esse tema que ate então eu não conhecia."
E7, P5: (SIM) "Sim, e percebi que algumas atitudes minhas eram preconceituosas com os idosos."
E8, P5: (SIM) "Como sou jovem não havia pensado sobre, por isso me mostrou um ponto de vista novo a cerca do envelhecimento."
E9, P5: (NÃO) "Apenas desenvolveu o pensamento que eu já tinha acerca do assunto."
E10, P5: (NÃO) "Já tinha uma opinião montada."
E11, P5: (SIM) "Tive novas percepções e mudei minha forma de pensar."
E12, P5: (NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR) "Não sou capaz de opinar".
E13, P5: (SIM) "Eu não tinha noção de certas coisas que eu falava, agora eu penso melhor antes de falar algo que pode ser ofensivo."
E14, P5: (NÃO) "A minha opinião sobre o processo de envelhecimento, eu já possuía mesmo antes da atividade em aula, porém ela serviu para eu pensar mais sobre essa minha opinião, porém ela ainda é a mesma."
E15, P5: (NÃO) "Embora os vários pontos de vista, continuei com o mesmo ponto de vista."
E16, P5: (SIM) "Nunca havia pensado que 'para idade dela' pode soar como uma frase ofensiva."
E17, P5: (SIM) "Na aula pude perceber que não devemos ter medo do futuro e que envelhecer é algo normal da vida."
E18, P5: (SIM) "Mudou, pois eu tive como referência os acontecimentos do idadismo em um lugar diferente."
E19, P5: (NÃO) "Não mudou."

APÊNDICE 10 – Respostas discursivas da Pergunta 6

Quadro 7. Respostas discursivas da pergunta 6.

E1, P6: (SIM) “estudar questões sociais nas aulas de inglês além de me melhorar nosso vocabulário, aprendemos coisas importantes para a convivência”
E2, P6: (SIM) "É interessante que a escola no geral aborde assuntos sociais e nas aulas de inglês isso se torna diferente por não ser comum, já que esses temas normalmente ficam para aulas de sociologia, filosofia e português. O legal de tratar de temas de interesse social global em inglês é para que os alunos saibam debater em outra língua, pois mesmo sabendo o assunto e a tese, sabemos usá-los apenas na nossa língua."
E3, P6: (SIM) "Com essas aulas a gente aprende a lidar melhor com variados tipos de pessoas além de ajudar a compreendê-las."
E4, P6: (SIM) "É necessário a discussão sobre as questões sociais, e em aulas de inglês, além de facilitar o aprendizado, torna a disciplina mais interessante."
E5, P6: (SIM) "No âmbito social, sim!"
E6, P6: (SIM) "Acredito que nas aulas além de dar a disciplina em si falar sobre questões sociais, seria mais agregador para o aluno e para o adulto que ele se tornará no futuro."
E7, P6: (SIM) "Sim, acho que impacta positivamente, pois muda o pensamento dos estudantes sobre o tema."
E8, P6: (SIM) "Trabalha o inglês e a consciência ao mesmo tempo."
E9, P6: (SIM) "Os alunos vão poder discutir esse assunto em outra língua, permitindo-os debater com qualquer um sobre isso."
E10, P6: (SIM) "Acredito que seja bom por causa de nossa faixa etária."
E11, P6: (SIM) "Cria uma sociedade na qual aprendemos a ter mais respeito às pessoas da terceira idade."
E12, P6: (SIM) "Pode nos ajudar a ter mais conhecimento."
E13, P6: (SIM) “Qualquer espaço escolar é válido para discutir questões sociais, ainda mais quando se trata de cultura, como uma língua.”
E14, P6: (SIM) "Quando abordamos questões sociais na sala de aula se consegue conscientizar as pessoas a respeito desses preconceitos."
E15, P6: (SIM) "Sim, pois dessa maneira é possível criar senso crítico a respeito do assunto."
E16, P6: (SIM) "Pois pode fazer com que as pessoas reflitam sobre assuntos pouco discutidos."
E17, P6: (SIM) "Abordar este assunto ajuda positivamente, pois as pessoas terão a oportunidade de ter novos olhares e pensamentos sobre a idade e o envelhecimento."
E18, P6: (SIM) "Com certeza tem um impacto positivo, já que esses temas da atualidade são muito importantes e devem ser discutidos em aula."
E19, P6: (SIM) "Não necessariamente na língua inglesa, mas abordar esses temas que são pouco falados na escola, pode até ser bom para tentar diminuir o preconceito."

APÊNDICE 11 – Respostas discursivas da Pergunta 7

Quadro 8. Respostas discursivas da pergunta 7.

E1, P7: (NÃO) "Não, pois desenvolvemos muitas habilidades juntas"
E2, P7: (NÃO) "Questões sociais são enriquecedoras e muito necessárias desde que saibam tratar delas, com respeito."
E3, P7: (NÃO) "Porque junto com o aprendizado, aprendemos também a como viver melhor em sociedade."
E4, P7: (NÃO) "O intuito da aula não muda, o que muda é o tema."
E5, P7: (NÃO)
E6, P7: (NÃO) "Não acredito que tenha impacto negativo no estudante, porque através dessas aulas, eles terão mais conhecimento sobre um tema que talvez não é muito falado, além de criar uma opinião própria sobre o tema."
E7, P7: (NÃO) "Não, traz apenas benefícios se o tema for exposto da maneira correta."
E8, P7: (NÃO) "É sempre bom pensar sobre questões diversas."
E9, P7: (SIM) "Depende de quem ensina, se vai saber ou não abordar o tema sem pisar na 'sementinha' de interesse do estudante."
E10, P7: (NÃO) "Acredito que impacta positivamente nossas vidas e ainda aumentamos nosso vocabulário."
E11, P7: (NÃO) "Não, no meu ponto de vista contribui apenas positivamente."
E12, P7: (NÃO) "Não acho."
E13, P7: (NÃO) "Apenas ajuda quando se discute tais assuntos, pessoas com cabeças mais abertas, mais desconstruída se fazem um mundo melhor para todos."
E14, P7: (NÃO) "Para mim, quando essas questões sociais são discutidas, elas podem ter um impacto positivo ou neutro em relação aos alunos, porém não negativo."
E15, P7: (NÃO) "Não, pois é um momento que se tem a oportunidade de discutir sobre o tema."
E16, P7: (NÃO) "Não vejo como abordar temas sociais poderia ter um impacto negativo."
E17, P7: (NÃO) "Como havia dito antes, abordar este assunto afeta positivamente a sociedade."
E18, P7: (NÃO) "Não acho que possa ter um impacto negativo, pois a aula continua acontecendo mas abordando temas muito importantes."
E19, P7: (NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR) "Às vezes não há necessidade."

E5 não justificou sua resposta.

APÊNDICE 12 – Respostas discursivas da Pergunta 8

Quadro 9. Respostas discursivas da pergunta 8.

E1, P8: (SIM) "A experiência foi muito boa e gostaria de discutir outros temas dessa maneira."
E2, P8: (SIM) "Gosto de debater sobre diversas questões sociais e em inglês seria mais desafiador, mas me traria muito conhecimento."
E3, P8: (SIM) "Porque existem temas que são extremamente importantes de se discutir e não são abordados."
E4, P8: (SIM) "Questões sociais são do nosso cotidiano e, geralmente, de fácil compreensão. Entender o tema facilita nas aulas de inglês."
E5, P8: (SIM) "Talvez. Se o tema fosse um assunto muito falado ou histórico em países cuja língua oficial é o inglês. Um tema bom seria o racismo, que é um assunto histórico nos EUA e que está presente até hoje."
E6, P8: (SIM) "Nas últimas aulas esse tipo de aula me agregou muito e espero que continue essa dinâmica."
E7, P8: (SIM) "Sim, acho interessante e podemos melhorar em inglês com essas questões sociais."
E8, P8: (SIM) "O entendimento do inglês é aprimorado quando se usa um tema como assunto."
E9, P8: (SIM) "Se for em inglês, acho que contribui para o vocabulário."
E10, P8: (SIM) "Eu acredito que seja uma boa ideia para a formação dos futuros adultos do mundo."
E11, P8: (SIM) "Acredito que seria legal continuar abordando esses temas."
E12, P8: (SIM) "Acho interessante discutir sobre esses assuntos, e acho bem criativo inserir inglês junto."
E13, P8: (SIM) "Qualquer questão de preconceito, cultura ou algo do gênero eu gostaria de discutir em aulas, questões raciais, de gênero, religião, sexualidade, etc."
E14, P8: (SIM) "Gostei de refletir sobre a questão social comentada na aula e acho que seria bom haver essas discussões com outros tipos também, pois pode interferir na maneira como enxergo esses acontecimentos."
E15, P8: (SIM) "Pois como não é um tema que se discuta com tanta frequência."
E16, P8: (NÃO SOU CAPAZ DE OPINAR) "Não sou capaz de opinar. Não vejo problema em discutir mais assuntos sociais."
E17, P8: (SIM) "Sim, pois estes assuntos agregariam muito em minha formação."
E18, P8: (SIM) "Questões como o racismo, homofobia e até mesmo sobre as correntes extremistas que ocorrem nos Estados Unidos, podendo aprofundar tanto no tema quanto na língua inglesa."
E19, P8: (SIM) "Bom lugar para aprender."

ANEXOS

ANEXO 1 – Aprovação da Contratação de Estagiários (ERE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COLÉGIO TÉCNICO DA UFMG

APROVAÇÃO CÂMARA DELIBERATIVA DO COLTEC

Declaramos que diante da contratação, aprovada anteriormente pela CADEC, de dois estagiários de Pós-Graduação para a área de Línguas Estrangeiras – Inglês que atuarão de maneira a dar suporte na condução das atividades didáticas junto aos estudantes das turmas da Profa. Janaína Henriques de Oliveira que se encontra em licença saúde, a Câmara Deliberativa do COLTEC, em reunião ordinária ocorrida em 22 de outubro de 2021, determina que a supervisão dos estágios serão atribuídas aos docentes **Fernanda Peçanha Carvalho** e **Helder de Figueiredo e Paula**, supervisora e cosupervisor, respectivamente. O trabalho pedagógico desenvolvido deverá ser acompanhado e ter o aval da Coordenadoria Pedagógica do Ensino Profissional da EBAP - COPEP.

Belo Horizonte, 26 de outubro de 2021.

PROFA. KATIA PEDROSO SILVEIRA
Diretora do Colégio Técnico da UFMG
Presidente da Câmara Deliberativa do COLTEC



Documento assinado eletronicamente por **Katia Pedrosa Silveira, Diretor(a)**, em 26/10/2021, às 18:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1043480 e o código CRC 2CA01323.

ANEXO 2 – Ementas da disciplina de Língua Estrangeira do COLTEC-UFMG

EMENTAS DE DISCIPLINA DOS CURSOS DO COLTEC

1- CURSO: DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

2- DISCIPLINA: Língua Estrangeira Inglês 1ª série – nível A1

ANUAL (X) SEMESTRAL ()

Setor/Núcleo (s) responsável(eis): LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

EMENTA: Estudo das dimensões linguísticas: meaning, form and use. Desenvolvimento dos aspectos linguísticos concernentes à: language accuracy, fluency and complexity, tendo como referencial o nível A1 de competência linguístico comunicativa. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita. Ao final do ano letivo, o aluno deverá ser capaz de:

Objetivos Gerais

Ao final do nível A1 o aluno deverá ser capaz de:

ESCRITA:

-Redigir textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos que abordem aspectos do cotidiano,

- a) Utilizar vocabulário de alta frequência na redação de: bilhetes, cartas, email, posts para blogs, convites, anúncios, cartão postal, receitas culinárias,
- b) Elaborar narrativas, descrições e entrevistas; elaborar descrições curtas sobre eventos passados e experiências pessoais;
- c) Elaborar textos que apresentem coesão e coerência a partir de sequências de frases que versem sobre família, condições de vida, escola, lugar em que vive, estados emocionais e físicos
- d) Redigir biografias simples; e) Identificar e redigir topic sentences, tópicos e sub-tópicos, redigir parágrafo de acordo com sua estrutura.

LEITURA :

-Utilizar estratégias de leitura para compreender textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos (narrativa, descrições, anúncios, posts, cartas, texto técnico) desde que tenham vocabulário de alta frequência;

-Identificar referência catafórica e anafórica em um texto;

-Identificar informação específica em textos que utilizem vocabulário de alta frequência.

- utilizar estratégias de leitura para compreender um texto escrito

PRODUÇÃO E INTERAÇÃO ORAL: A partir de diferentes gêneros discursivos abordar assuntos relativos a hábitos e rotinas, família, escola, trabalho, condições climáticas, estrados físicos e emocionais, meio circundante, experiências e eventos passados e futuros.

ESCUITA: -Utilizar as estratégias de escuta relativas aos processos bottom up e top down para compreender um texto falado; -Identificar informações específicas em um texto.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESTRUTURAIS: -Tempos verbais (presente simples, presente contínuo, passado simples, futuro simples, futuro com going to, presente perfeito); -Verbo there to be; -Pronomes: pessoais, possessivos, pronome objeto, e pronome relativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bibliografia básica:

MENEZES, Vera ; BRAGA, Júnia ; CARNEIRO, Marisa ; RACILAN, Marcos ; Gomes, Ronaldo ; Velloso, Magda . Alive high : inglês, 1º ano : ensino médio - livro do aluno. 1. ed. São Paulo: SM, 2013. v. 3. 240p

Bibliografia complementar:

BACHMAN, Lyle F.; FONTANA, Niura Maria. A habilidade comunicativa de linguagem. Revista Linguagem & Ensino, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2012.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and communication, v. 1, p. 1-47, 1983.

LÍNGUA, CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM; ESTRANGEIROS-CELPE-BRAS, PORTUGUESA PARA. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. 2013.

DA EUROPA, Conselho. Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001

3 – PROFESSORAS RESPONSÁVEIS:

Nomes: RITA AUGUSTO

Titulação das docentes: [] Especialista [] Mestre [X] Doutor

2- DISCIPLINA: Língua Estrangeira Inglês – 1ª série – nível A2

EMENTA: Estudo das dimensões linguísticas: meaning, form and use. Desenvolvimento dos aspectos linguísticos concernentes à: language accuracy, fluency and complexity, tendo como referencial o nível A2 de competência linguístico comunicativa. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita, com ênfase nas habilidades orais. Ao final do ano letivo, o aluno deverá ser capaz de:

INTERAÇÃO E PRODUÇÃO ORAL:

A partir de diferentes gêneros do discurso abordar assuntos tais como: meio circundantes, estados físicos e emocionais, arquétipos de super heróis, vida no campo versus vida na cidade; relatos de eventos passados; datas comemorativas e celebrações; evolução do comportamento humano ao longo do tempo;

ESCRITA:

- Elaborar textos escritos a partir dos seguintes gêneros discursivos:
- Bilhetes, emails, cartas, convites, posts para blogs, anúncios, artigos de revista, anúncio de classificados, carta para coluna de conselhos;
- Narrativas, descrições;
- Identificar e redigir topic sentences, tópicos e subtópicos sobre temas propostos;
- Redigir parágrafo de acordo com sua estrutura.

LEITURA:

- Conhecer e utilizar estratégias de leitura para compreender textos de diferentes gêneros desde que contenham vocabulário de alta frequência;
- Ler textos de diferentes gêneros (narrativas, descrições, anúncios, posts, cartas, artigos de revista);
- Ler as seguintes obras: (The adventures of Tom Sawyer; Frankenstein, The Picture of Dorian Gray)
- Identificar informações específicas nos textos citados acima;

ESCUA:

- Utilizar as estratégias de escuta referente aos processos —bottom up e —top down para compreender um texto falado desde que contenham vocabulário de alta frequência;
- Compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos familiares;
- Identificar informações específicas de um texto falado por meio de diferentes mídias.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESTRUTURAIS:

- Tempos verbais (simple present, simple past, simple future and future with going to, present perfect);
- Marcadores do discurso;
- Verbo — "there to be"
- verbos modais;
- Adjetivos (comparação).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bibliografia básica:

MENEZES, Vera ; BRAGA, Júnia ; CARNEIRO, Marisa ; RACILAN, Marcos ; Gomes, Ronaldo ; Velloso, Magda . *Alive high : inglês, 1º ano : ensino médio - livro do aluno*. 1. ed. São Paulo: SM, 2013. v. 3. 240p bibliografia complementar. BACHMAN, Lyle F.; FONTANA, Niura Maria. A habilidade comunicativa de linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2012.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, v. 1, p. 1-47, 1983.

LÍNGUA, CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM; ESTRANGEIROS-CELPE-BRAS, PORTUGUESA PARA. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. 2013.

DA EUROPA, Conselho. Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001

2- DISCIPLINA: Língua Estrangeira Inglês – 1ª série – nível A2.1

EMENTA: Estudo das dimensões linguísticas: meaning, form and use. Desenvolvimento dos aspectos linguísticos concernentes à: language accuracy, fluency and complexity, tendo como referencial o nível A2.1 de competência linguístico comunicativa. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: fala, escuta leitura e escrita, com ênfase nas habilidades orais. Ao final do ano letivo, o aluno deverá ser capaz de:

INTERAÇÃO E PRODUÇÃO ORAL:

- Formular perguntas e fornecer respostas sobre experiências de vida e eventos passados e planos para o futuro;
- Fornecer e colher informações sobre experiências culinárias e gastronômicas, estilo de vida e atividades recentes.
- Oferecer sugestões e conselhos usando linguagem imperativa -Argumentar sobre temas relacionados à vida digital, redes sociais e internet, utilizando vocabulário e expressões referentes aos assuntos propostos.
- Elaborar, desenvolver e realizar apresentações orais utilizando de estratégias de comunicação e recursos linguísticos apropriados para o gênero.
- Falar sobre planos futuros e compromissos agendados
- Pedir e oferecer conselhos sobre situações pessoais usando verbos modais e expressões
- Encerrar conversas telefônicas com expressões como I'd better go, I've got to go, I'll call you later
- Despedir-se de forma amigável e informal com expressões como See you later
- Falar sobre ações e medidas a serem tomadas antes de uma viagem

- Descrever viagens e férias
- Descrever problemas e situações inesperadas
- Falar sobre acidentes
- Usar fillers para responder a episódios anedóticos
- Responder a sugestões -usar I guess para expressar incerteza
- Reagir e comentar uma história contada por uma pessoa
- Usar I bet para demonstrar interesse

ESCRITA: -Elaboração e desenvolvimento de infográficos e pôsteres; -Elaboração e redação de bilhetes, emails, cartas, convites, posts para blogs e anúncios; -Elaboração e redação de narrativas sobre experiências de vida, eventos passados e planos futuros; -Elaboração e redação de textos argumentativos e descritivos utilizando elementos de coesão e coerência; -Redação de resumos e resenhas de textos literários e técnicos -Elaboração e redação de textos instrucionais e informativos tais como manuais de instrução e guias de navegação -Utilizar elementos de coordenação para indicar a relação entre duas sentenças; -Utilizar estratégias linguísticas para reportar resultados e conclusões -Identificar e redigir topic sentences, tópicos e sub-tópicos. Redigir parágrafo de acordo com sua estrutura.

- Utilizar estratégias de brainstorming e outlining para preparar e organizar as informações de um texto -Conectar ideias usando as long as, provided that e unless -Escrever uma carta para um jornal contando sobre um problema recente -Conectar ideias com when e while
- Escrever um cartão postal

LEITURA:

- Utilizar estratégias de leitura para compreender textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos; (narrativa, descrições, anúncios, posts, cartas, texto técnico) com vocabulário de média e baixa frequência;
- Identificar estratégias persuasivas em textos argumentativos;
- Utilizar estratégias de skimming e mapeamento para identificar informação específica em um texto;
- Utilizar estratégias de leitura para compreender um texto escrito e reagir a este texto adequadamente a fim de executar uma tarefa proposta;
- Identificar inferências e implicaturas em um texto;
- Utilizar estratégia de previsão e scanning para identificar o objetivo de um texto;
- Ler resenhas de hotéis e pontos turísticos

ESCUITA:

- Utilizar as estratégias de escuta bottom up e top down para compreender um texto falado;

- Compreender expressões cotidianas para satisfazer necessidades simples que lhe são dirigidas de forma natural por um interlocutor;
- Compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas de forma natural por um interlocutor
- Identificar razões em um texto falado descritivo de pesquisa acadêmica
- Identificar expressões temporais e fazer anotações em palestras
- Identificar comparações em um texto falado descritivo de pesquisa acadêmica
- Identificar informações específicas em um programa de notícias no rádio, na televisão e na internet

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESTRUTURAIS:

- Tempos verbais (passado simples, passado contínuo, presente perfeito, presente contínuo, passado perfeito, futuro);
- Imperativos
- Verbos modais
- Sentenças coordenadas e subordinadas
- Condicionais
- Elementos de coesão e coerência
- Vocabulário relacionado aos tópicos elencados no item Interação e Produção Oral
- Sinônimos e antônimos de termos acadêmicos e científicos
- Utilizar sufixos para formar substantivos, verbos e adjetivos
- Vocabulário relacionado à mídia impressa e fotografia -Verbos estativos e dinâmicos
- Tempos verbais will e going to, presente contínuo e presente simples para expressar futuro
- Conselhos e necessidades com had better, ought to, might want, have to, going to have to
- Usar would rather para expressar preferência-Verbos infinitivos de razão
- Estrutura It's + adjetivo + to para exprimir uma opinião
- Pronomes reflexivos
- Vocabulário relacionado a viagens e férias
- Vocabulário relacionado à partes do corpo e lesões à estas relacionadas

2 – DISCIPLINA: Língua Estrangeira Inglês – 2ª série – nível A2

EMENTA: Estudo das dimensões linguísticas: meaning, form and use. Desenvolvimento dos aspectos linguísticos concernentes à: language accuracy, fluency and complexity, tendo como referencial o nível A2 de competência linguístico comunicativa. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita, com ênfase nas habilidades orais. Ao final do ano letivo, o aluno deverá ser capaz de:

INTERAÇÃO E PRODUÇÃO ORAL:

-A partir de diferentes gêneros do discurso abordar assuntos tais como: eventos passados, relato de experiências vividas, vida na cidade versus vida no campo, viagens, estados físicos e emocionais, alimentação como meio de comunicação, regras sociais, o ritmo do tempo na vida moderna;

ESCRITA:

- Redigir textos escritos nos seguintes gêneros:
- postcard, emails, cartas, posts para blogs, anúncios, artigos de revista, carta para coluna de jornal, carta para coluna de conselhos;
- Narrativas, descrições e essays;
- Identificar e redigir topic sentences, tópicos e subtópicos sobre temas propostos;
- Redigir parágrafo de acordo com sua estrutura.

LEITURA:

- Conhecer e utilizar estratégias de leitura para compreender textos de diferentes gêneros desde que contenham vocabulário de alta frequência;
- Ler textos de diferentes gêneros (narrativas, descrições, argumentações, anúncios, posts, cartas, artigos de revista, relatos, entrevista);
- Identificar informações específicas nos textos citados acima;
- Ler as seguintes obras: (The picture of Dorian Gray, The adventures of Tom Sawyer, Short stories);
- Utilizar pistas linguísticas e conhecimento de mundo para compreender um texto técnico.

ESCUITA:

- Utilizar as estratégias de escuta referente aos processos —bottom up e —top down para compreender um texto falado desde que contenham vocabulário de alta frequência;
- Identificar informações específicas em um texto falado através de diferentes mídias.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESTRUTURAIS:

- Tempos verbais (futuro, presente, passado simples, presente e passado perfeito, presente e passado contínuo);
- verbos modais;
- Marcadores do discurso;
- Pronomes reflexivos;
- Pronome objeto e relativo;
- Verbos modais

2 – DISCIPLINA: Língua Estrangeira Inglês – 2ª série – nível A2.1

EMENTA: Estudo das dimensões linguísticas: meaning, form and use. Desenvolvimento dos aspectos linguísticos concernentes à: language accuracy, fluency and complexity, tendo como referencial o nível A2.1 de competência linguístico comunicativa. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: fala, escuta leitura e escrita, com ênfase nas habilidades orais. Ao final do ano letivo, o aluno deverá ser capaz de:

INTERAÇÃO E PRODUÇÃO ORAL:

- Formular perguntas e fornecer respostas sobre experiências de vida, eventos passados, ações em progresso no passado, ações concluídas no passado antes de outra ação ter iniciado e planos para o futuro.
- Oferecer conselhos sobre situações ocorridas no passado, falar sobre arrependimentos. - Fornecer e coletar informações sobre experiências culinárias e gastronômicas, estilo de vida e atividades recentes.
- Oferecer sugestões e conselhos usando linguagem imperativa
- Argumentar sobre temas relacionados à vida digital, redes sociais e internet, utilizando vocabulário e expressões referentes aos assuntos propostos.
- Elaborar, desenvolver e realizar apresentações orais utilizando estratégias de comunicação e recursos linguísticos apropriados para o gênero.
- Utilizar wish para falar sobre mudanças desejadas
- Discutir dilemas do dia a dia utilizando a 1ª condicional
- Especular sobre pessoas e situações por meio dos verbos modais must, may, might, can't ou could -Falar sobre sentimentos e reações
- Utilizar estratégias de conversação para demonstrar simpatia pela situação e/ou sentimento expresso pelo interlocutor.
- Utilizar I see para explicar uma situação ou demonstrar que compreendeu uma situação

ESCRITA:

- Elaboração e desenvolvimento de infográficos e pôsteres;
- Elaboração e redação de bilhetes, emails, cartas, convites, posts para blogs e anúncios;
- Elaboração e redação de narrativas sobre experiências de vida, eventos passados e planos futuros;
- Elaboração e redação de textos argumentativos e descritivos utilizando elementos de coesão e coerência;
- Redação de resumos e resenhas de textos literários e técnicos
- Elaboração e redação de textos instrucionais e informativos tais como manuais de instrução e guias de navegação
- Elaborar período composto por subordinação para indicar relações entre as sentenças

- Utilizar comparativos repetidos como more and more, beter and better para mostrar evolução contínua
- Usar voz passiva para descrever processos e descobertas
- Usar comparativos e superlativos para comparar e contrastar
- Usar variação de sentença para tornar o texto mais fluído e interessante
- Utilizar estratégias de brainstorming, outlining e peer-edition para escrever textos coesos
- Escrever um parágrafo comparando dois tipos de comportamentos distintos -Escrever um parágrafo descrevendo obstáculos, adversidades e soluções

LEITURA:

- Utilizar estratégias de leitura para compreender textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos; (narrativa, descrições, anúncios, posts, cartas, texto técnico) com vocabulário de média e baixa frequência;
- Identificar estratégias persuasivas em textos argumentativos;
- Utilizar estratégias de skimming e mapeamento para identificar informação específica em um texto;
- Utilizar estratégias de leitura para compreender um texto escrito e reagir a este texto adequadamente afim de executar uma tarefa proposta;
- Identificar inferências e implicaturas em um texto;
- Identificar definições de termos para decodificar um texto escrito
- Utilizar estratégia de previsão e scanning para identificar o objetivo de um texto;
- Criar um plano textual para facilitar a compreensão da leitura de um texto;
- Identificar referentes pronominais para auxiliar na compreensão de textos
- Identificar definições em textos para entender termos específicos
- Resumir textos científicos para melhor a compreensão e evitar plágio
- Identificar as idéias principais do texto
- Identificar a linguagem utilizada para expressar causa e efeito em um texto acadêmico

ESCUITA:

- Utilizar as estratégias de escuta bottom up e top down para compreender um texto falado;
- Compreender expressões cotidianas para satisfazer necessidades simples que lhe são dirigidas de forma natural por um interlocutor;
- Compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas de forma natural por um interlocutor

ASPECTOS LINGUÍSTICOS ESTRUTURAIS:

- Tempos verbais (passado simples, presente perfeito, presente contínuo, passado perfeito, futuro);
- Imperativos

- Voz Passiva -Verbos modais -Sentenças coordenadas e subordinadas
- Condicionais
- Elementos de coesão e coerência
- Vocabulário relacionado aos tópicos elencados no item Interação e Produção Oral
- Estruturas comparativas complexas como more and more, better and better, the older...the better
- Adjetivos terminados em -ed e -ing

2 – DISCIPLINA: Língua Estrangeira Inglês – 2ª série – nível B1

EMENTA: Estudo das dimensões linguísticas: meaning, form and use. Desenvolvimento dos aspectos linguísticos concernentes à: language accuracy, fluency and complexity, tendo como referencial o nível B1 de competência linguístico comunicativa. Desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita, com ênfase nas habilidades orais. Ao final do ano letivo, o aluno deverá ser capaz de: Objetivos Gerais Interação e produção oral A partir de diferentes gêneros discursivos abordar assuntos tais como: relacionamentos familiares, experiências de vida, dilemas, eventos (inter)nacionais, memória de curto e longo prazo, tomada de decisões, herança cultural

ESCRITA:

- 1 Redigir textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos em que utilize corretamente o registro formal, informal e neutro.
- 2 Redigir textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos tais como: relatórios, essays, resumos, narrativas, descrições e argumentações.
- 3 Criar e redigir topic sentences, tópicos e subtópicos sobre um tema proposto

LEITURA:

- 1 Utilizar estratégias de leitura (skimming, scanning, inference) para compreender textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos
- 2 Identificar os seguintes aspectos em um texto escrito: ponto de vista do autor, ideias opostas e analogias.
- 3 Utilizar elementos textuais para identificar: criticismo, diferenciar fato de especulação e opinião.
- 4 Reconhecer os elementos literários em um texto.
- 5 Empregar o conhecimento de mundo e pistas linguísticas para entender um texto técnico.

ESCUITA:

- Utilizar as estratégias de escuta bottom up e top down para compreender um texto falado;
- Identificar informações específicas em um texto

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESTRUTURAIS:

1 Tempos verbais (simple present; simple past; future tense, perfect tenses; passive voice; conditional; modal verbs;

2 Voz passiva

3 Conjunções coordenadas e subordinadas.

4 Pronomes objeto e relativos

5 Período composto por subordinação e coordenação

ANEXO 3 – Infográfico das aulas de inglês do segundo trimestre de 2022

COLTEC

COMO IRÁ FUNCIONAR...

o Ano Letivo de 2022 na disciplina de Língua Inglesa?

Como funcionarão as aulas?

As aulas de Língua Inglesa serão ministradas no modelo remoto – síncronas com postagem do material no Classroom após a aula.



O que será necessário levar?

Além do seu material de estudo, leve seu próprio fone de ouvido e celular (caso já tenha) para conseguir escutar as explicações e participar das atividades.

Onde acontecerão?

As aulas síncronas serão realizadas no Laboratório 102 do COLTEC, conforme seu horário de aula. O link para o Google Meet já está disponível no Classroom!

Quando irão começar?

Turmas 101, 104 e 106:
05/04, terça, às 9h30

Turmas 102, 103 e 105:
07/04, quinta, às 13h30



See you soon, guys! 😊



Ainda com dúvidas?

✉ laismariana@teiacoltec.org

Setor de Línguas Estrangeiras
Supervisão: Profª Fernanda



ANEXO 4 – Plano de Atividades 2022



Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio Técnico



PLANO DE ATIVIDADES LÍNGUA INGLESA - 1º ANO

1º, 2º e 3º TRIMESTRE – 2022 ERE (língua inglesa) - Local: Meet no Lab.102-COLTEC

Data de Início: 04/04/2022

Término: 03/12/2022

Total: 32 semanas

Disciplina: LÍNGUA INGLESA

Turma(s): 101,102,103,104,105,106 (apenas alunos avaliados pela proficiência nos níveis A1 e A2).

Docente supervisora: FERNANDA PEÇANHA CARVALHO

Estagiária de pós-graduação: LAÍS MARIANA DO NASCIMENTO

Informamos à Direção e à COPEP do COLTEC-UFMG que, as aulas de Língua Inglesa das turmas 101,102,103,104,105,106, da professora ocorrem em formato remoto, via Meet no Laboratório 102 do COLTEC, com o acompanhamento de duas monitoras PMET no espaço físico.

A seguir, o planejamento anual, com ênfase no primeiro trimestre.

Turmas 101, 104 e 106 (terças) & 102, 103 e 105 (quintas) Professora Laís Mariana - Aulas Remotas		
1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
04/04 a 11/06 Pontuação: 30 pts Média: 18 pts	13/06 a 03/09 Pontuação: 35 pts Média: 21 pts	05/09 a 03/12 Pontuação: 35 pts Média: 21 pts
Sábado Letivo: 02/04 (terça) Aula 01: 05/04 e 07/04 Aula 02: 12/04 e 14/04 Sábado Letivo: 16/04 (quinta) Aula 03: 19/04 e 21/04 Aula 04: 26/04 e 28/04 Sábado Letivo: 30/04 (quinta) Aula 05: 03/05 e 05/05 Sábado Letivo: 07/05 (quinta) Aula 06: 10/05 e 12/05 Aula 07: 17/05 e 19/05 Aula 08: 24/05 e 26/05 Sábado Letivo: 28/05 (terça) Aula 09: 31/05 e 02/06 Aula 10: 07/06 e 09/06 Sábado Letivo: 11/06 (quinta)	Aula 01: 14/06 e 16/06 Sábado Letivo: 28/06 (quinta) Aula 02: 21/06 e 23/06 Aula 03: 28/06 e 30/06 Aula 04: 05/07 e 07/07 Sábado Letivo: 09/07 (terça) Aula 05: 12/07 e 14/07 férias escolares 17 a 31/07 Aula 06: 02/08 e 04/08 Sábado Letivo: 06/08 (quinta) Aula 07: 09/08 e 11/08 Aula 08: 16/08 e 18/08 Aula 09: 23/08 e 25/08 Aula 10: 30/08 e 01/09 Sábado Letivo: 03/09 (terça) 16/06 - feriado.	Aula 01: 06/09 e 08/09 Aula 02: 13/09 e 15/09 Sábado Letivo: 17/09 (quinta) Aula 03: 20/09 e 22/09 Aula 04: 27/09 e 29/09 Aula 05: 04/10 e 06/10 Sábado Letivo: 08/10 (terça) Aula 06: 11/10 e 13/10 Aula 07: 18/10 e 20/10 Aula 08: 25/10 e 27/10 Aula 09: 01/11 e 03/11 Aula 10: 08/11 e 10/11 Sábado Letivo: 12/11 (quinta) Aula 11: 15/11 e 17/11 Sábado Letivo: 19/11 (terça) Aula 12: 22/11 e 24/11
14/04 e 21/04 - recesso e feriado.		15/11 - feriado.

<p>Conteúdos/temas- 1º e 2º trimestres 2022:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à língua inglesa + The Alphabet + Vocabulary: basic personal information and numbers + Introduction to verbs - Vocabulary: basic personal information and numbers + Introduction to verbs + Verb "to be" + Subject Pronouns + Days of the Week - Genitive Case + Possessive Pronouns and Adjectives - Verbs of Preference + Object Pronouns + Definite and Indefinite Articles + Describing peoples' appearances and personalities - Prepositions of time and place (in, on, at) - Adjectives of personality and character - Verb forms - Infinitive versus Present Participle (ing) - The Present Continuous Tense (present) - The Present Continuous Tense (future)
<p>Tipo de Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de vídeos e áudios - Prática de gramática em livro didático - Prática de leitura em diferentes gêneros literários - Expressão oral via PODCAST
<p>Plataforma/Ferramenta a ser utilizada: <i>Google Classroom</i> e plataformas digitais de interação.</p>
<p>Material didático de apoio (vídeos, textos, apostilas, etc):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coleção OBJETIVO, <i>Advanced Grammar in Use</i> (Cambridge University) e similares - Material autêntico
<p>Distribuição de pontos:</p> <p>1º TRIMESTRE - Pontuação: 30 pts Média: 18 pts</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade de Participação 1 (1 ponto) Atividade de Participação 2 (1 ponto) Atividade de Participação 3 (1 ponto) Atividade de Participação 4 (1 ponto) Atividade de Participação 5 (1 ponto) Atividade de Participação 6 (1 ponto) Atividade Avaliativa 1 (7 pontos) Atividade Avaliativa 2 (7 pontos) Prova Trimestral (9 pontos) <p>2º TRIMESTRE - Pontuação: 35 pts Média: 21 pts</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade de Participação 1 (1 ponto) Atividade de Participação 2 (1 ponto) Atividade de Participação 3 (1 ponto) Atividade de Participação 4 (1 ponto) Atividade de Participação 5 (1 ponto) Atividade Avaliativa 1 (10 pontos) Atividade Avaliativa 2 (10 pontos) Prova Trimestral (10 pontos) <p>3º TRIMESTRE - Pontuação: 35 pts Média: 21 pts</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade de Participação 1 (1 ponto)



Universidade Federal de Minas Gerais



Colégio Técnico

Atividade de Participação 2 (1 ponto)
Atividade de Participação 3 (1 ponto)
Atividade de Participação 4 (1 ponto)
Atividade de Participação 5 (1 ponto)
Atividade Avaliativa 1 (10 pontos)
Atividade Avaliativa 2 (10 pontos)
Prova Trimestral (10 pontos)

(Nome e Assinatura do Professor Responsável pela Disciplina):

Professora-estagiária: LAÍS MARIANA DO NASCIMENTO

Docente supervisora: FERNANDA PEÇANHA CARVALHO

Parecer do Chefe do Setor/Coordenador de Curso

(X) Recomenda a aprovação baseada na compatibilidade do plano de atividades com a ementa da disciplina e com as diretrizes para trabalho remoto no período da pandemia.

Recomenda aprovação com ressalvas.

Recomenda reprovação.

Justificativa:


Assinatura do Chefe do Setor ou Coordenador de Curso

ANEXO 5 – Cronograma (2º Trimestre de 2022)



Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio Técnico



COLTEC - LÍNGUA INGLESA 2022 - 1ºs Anos		
Estagiária de pós-graduação: Laís Mariana	Turmas: 101, 104, 106	
Dia: Terças-feiras	Horário: 09h30 às 11h00	Nº de aulas: 12 (24)

AVALIAÇÕES = 35,0 pts
- Auditiva: 10,0 pts
- Oral: 10,0 pts
- Trimestral: 10,0 pts
- Atividades de Participação: 5,0 pts
- Total: 35,0 pts

CRONOGRAMA (2º TRIMESTRE) - 13/06/22 a 03/09/22

AULA	DATA	CONTEÚDO
01	14/06	Aula Síncrona Conteúdo: Conversation Topic - Ageism (part 1) + adjectives
02	21/06	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) + Conselho de Classe Conteúdo: Conversation Topic - Ageism (part 2) + adjectives
03	28/06	Avaliação Auditiva
04	05/07	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: Conversation Topic - Ageism (part 3)
05	09/07	2º Sábado Letivo - AULA ASSÍNCRONA Conteúdo: verb forms + infinitive versus present participle
06	12/07	Avaliação Oral (Podcast/Prática Presencial)
-	19/07	Férias Escolares
-	26/07	Férias Escolares
07	02/08	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: the present continuous tense (present)
08	09/08	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: the present continuous tense (future)
09	16/08	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: Conversation Topic + review

10	23/08	Prova Trimestral
11	30/08	Semana das Trimestrais
12	03/09	3º Sábado Letivo - AULA ASSÍNCRONA Conteúdo: lyrics analysis



Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio Técnico



COLTEC - LÍNGUA INGLESA 2022 - 2ºs Anos
<p>Estagiária de pós-graduação: Laís Mariana Turmas: 102, 103, 105 Dia: Quintas-feiras Horário: 13h30 às 15h Nº de aulas: 12 (24)</p>

AVALIAÇÕES = 35,0 pts
<ul style="list-style-type: none"> - Auditiva: 10,0 pts - Oral: 10,0 pts - Trimestral: 10,0 pts - Participação: 5,0 pts - Total: 35,0 pts

CRONOGRAMA - 2º TRIMESTRE
13/06/22 a 03/09/22

AULA	DATA	CONTEÚDO
-	16/06	Feriado
01	18/06	4º Sábado Letivo - AULA ASSÍNCRONA Conteúdo: Conversation Topic - Ageism (part 1) + adjectives
02	23/06	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: Conversation Topic - Ageism (part 2) + adjectives
03	30/06	Avaliação Auditiva
04	07/07	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: Conversation Topic - Ageism (part 3)
05	14/07	Avaliação Oral (Podcast/Prática Presencial)

-	21/07	Férias Escolares
-	28/07	Férias Escolares
06	04/08	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: verb forms + infinitive versus present participle
07	06/08	5º Sábado Letivo - AULA ASSÍNCRONA Conteúdo: the present continuous tense (present)
08	11/08	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: the present continuous tense (future)
09	18/08	Aula Síncrona (+ Atividade de Participação) Conteúdo: Conversation Topic + review
10	25/08	Prova Trimestral
11	01/09	Semana das Trimestrais

ANEXO 6 – Carta ao Diretor

CARTA AO DIRETOR
POSLIN - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS_FALE/UFMG

Belo Horizonte, 29 de janeiro de 2022

Prezada Diretora Prof.^a Dr.^a Kátia Pedrosa Silveira
Prezado Vice-Diretor Prof.^o Dr.^o Humberto Honda

Vimos por meio desta apresentar-lhe a aluna Lais Mariana do Nascimento, matriculada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, que está sob minha orientação. A pesquisa da aluna é sobre **a prática do Letramento Crítico na sala de aula de língua inglesa como ferramenta de desconstrução de preconceitos acerca do envelhecimento e da terceira idade**. Sendo assim, a aluna acima referida, que também é estagiária dessa instituição, tem realizado pesquisas e entrevistas no COLTEC com estudantes de turmas do primeiro e segundo ano. Sendo assim, gostaria de dar ciência do desenvolvimento da pesquisa. Esta experiência trará ricas reflexões para a área de Linguística Aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Espero poder contar com a colaboração dos senhores.

Atenciosamente,



Prof.^a Dr.^a Andréa Machado de Almeida Mattos (POSLIN/FALE/UFMG)

ANEXO 7 – Carta de Anuência



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os fins que se fizerem necessários que a direção do Colégio Técnico da UFMG – COLTEC autoriza a realização da pesquisa **“A prática do Letramento Crítico na sala de aula de Língua Inglesa como ferramenta de desconstrução de preconceitos acerca do envelhecimento e da terceira idade”** de autoria de LAÍS MARIANA DO NASCIMENTO, sob a orientação da professora Andréa Machado de Almeida Mattos, da Faculdade de Letras da UFMG, a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo do projeto é **entender como a aula de língua inglesa pode ser utilizada não só para a aprendizagem do idioma, mas também como ferramenta para a desconstrução de preconceitos acerca do processo de envelhecimento e do público da terceira idade.**

A aceitação está condicionada ao cumprimento pela pesquisadora dos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Belo Horizonte, 01 de fevereiro de 2022.

Prof. **KATIA PEDROSO SILVEIRA**
Diretora do Colégio Técnico da UFMG

Katia Pedroso Silveira
Diretora do Colégio Técnico da UFMG
Portaria nº 5.888 de 20/10/2020