

## METODOLOGIAS ATIVAS E DECOLONIALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DE ENSINO NO PIBID-INGLÊS

Active methodologies and decoloniality: a collaborative teaching experience in the PIBID-English Program

### **Carolina Vianini**

Professora do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5352-7602>

[carolvianini@ufsj.edu.br](mailto:carolvianini@ufsj.edu.br)

### **Janderson Marcos Silva dos Reis**

Graduando em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del Rei

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3566-3992>

[marcosreis.janderson@gmail.com](mailto:marcosreis.janderson@gmail.com)

### **Carolina dos Reis Cordeiro**

Graduanda em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João Del Rei

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1568-8850>

[carol.cr46@gmail.com](mailto:carol.cr46@gmail.com)

### **Bianca Moreira Lima**

Graduanda em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João Del Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3764-0840>

[biancamlima123@gmail.com](mailto:biancamlima123@gmail.com)

### **Ana Vitória do Nascimento Oliveira**

Graduanda em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del Rei

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7439-3868>

[ianavtoria@outlook.com](mailto:ianavtoria@outlook.com)

Artigo recebido em junho/2024 e aceito em agosto/2024

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência colaborativa de ensino realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Inglês da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O projeto, intitulado ‘*Brazilian personalities gringos should know*’ (‘Personalidades brasileiras que *gringos* devem conhecer’), foi desenvolvido ao longo de um ano, de fevereiro a dezembro de 2023, com turmas do Ensino Médio de uma escola pública. A proposta fundamentou-se na Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos (*Project-Based Language Learning*) e organizada em torno de uma perspectiva decolonial (ALONSO, 2018; PALHARES, 2012) para o ensino de línguas, buscando a promoção dos letramentos críticos (COSTA LEITE; BERNARDO, 2021; DUBOC, 2014). Além dos pressupostos teóricos que orientaram nossas decisões, fazemos uma descrição das etapas do projeto, acompanhadas de uma análise reflexiva sobre os obstáculos enfrentados e os sucessos alcançados, no intuito de orientar práticas futuras.

Apesar dos desafios do atual cenário do ensino público brasileiro, concluímos que o investimento em propostas pedagógicas centradas no protagonismo estudantil é compensador, tanto para os alunos quanto para os professores. Por fim, discutimos sobre a relevância do PIBID, não só para a formação de professores (de línguas), mas para o sistema educacional brasileiro como um todo.

**Palavras-chave:** aprendizagem de línguas baseada em projetos; PIBID; formação de professores; letramentos críticos; perspectiva decolonial

## ABSTRACT

This paper aims to share a collaborative teaching experience carried out within the scope of the Institutional Teacher Initiation Scholarship Program (PIBID) - subproject English - at the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). The project, entitled 'Brazilian Personalities Gringos Should Know', was developed over a year, from February to December 2023, with high school classes at a public school. The proposal was grounded in Project-Based Language Learning and organized around a decolonial perspective (ALONSO, 2018; PALHARES, 2012) for language teaching, aiming to promote critical literacies (COSTA LEITE; BERNARDO, 2021; DUBOC, 2014). In addition to the theoretical assumptions that guided our decisions, we provide a description of the project's stages, accompanied by a reflective analysis of the obstacles faced and the successes achieved, with the aim of informing future practices. Despite the challenges of the current scenario in Brazilian public education, we conclude that investing in pedagogical proposals centered on student protagonism is rewarding, both for students and teachers. Finally, we discuss the relevance of the PIBID, not only for (language) teacher education, but also for the Brazilian educational system as a whole.

**Keywords:** project-based language learning; PIBID (Institutional Teacher Initiation Scholarship Program); teacher education; critical literacy; decolonial perspective

## 1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores assume um papel crucial na construção dos alicerces que darão suporte à prática pedagógica ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, a graduação deve ser um espaço em que os estudantes possam problematizar e confrontar suas crenças e identidades, promovendo a expansão de suas percepções e perspectivas. Cultivar o hábito reflexivo desde o início da jornada profissional contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais capacitados, sensíveis e aptos a enfrentar os desafios do ambiente escolar.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, por sua predominância no contexto educacional brasileiro, o olhar crítico acerca da língua e de seus papéis na sociedade contemporânea é primordial no sentido de se criar um ambiente de aprendizagem democrático, onde a língua funcione como meio de inclusão, ao invés de contribuir para a perpetuação de relações de poder excludentes. O inglês, como língua internacional, deve ser compreendido como uma língua de todos, para todos, como meio de se agir no mundo, e não uma *commodity* pertencente a determinados grupos.

Por isso a importância de iniciativas institucionais de formação docente, como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - que proporciona aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a escola pública e a docência logo nos anos iniciais de seu processo formativo. Essa experiência, quando articulada com teoria, reflexão e, principalmente, colaboração, permite que professores, sejam eles coordenadores, supervisores ou em formação inicial, desenvolvam uma visão mais abrangente e fundamentada da prática docente, possibilitando-lhes não apenas compreender os desafios cotidianos na sala de aula, mas também buscar possibilidades para aprimorar a qualidade do ensino.

Neste trabalho compartilhamos nossa experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos (doravante ABP) no âmbito do PIBID Inglês na Universidade Federal de São João del-Rei. Compreendida como uma metodologia ativa de ensino, a ABP busca fomentar o protagonismo estudantil, por meio de práticas colaborativas, cooperativas e criativas, promovendo, sobretudo, desenvolvimento de letramentos críticos. Para abarcar esses elementos, o projeto intitulado ‘*Brazilian personalities gringos should know*’ (em português, ‘Personalidades brasileiras que *gringos* devem conhecer’) foi organizado em torno de uma perspectiva decolonial para o ensino de línguas (ALONSO, 2018; PALHARES, 2012), buscando promover oportunidades significativas de aprendizagem por meio da expansão de conhecimentos acerca da países e usuários de inglês no mundo, para além do eixo Estados Unidos e Inglaterra, relacionando-os com a realidade dos aprendizes.

Na sequência, apresentamos uma revisão dos pressupostos teóricos que orientaram nossa prática, seguida da descrição do contexto de ensino, das etapas do projeto e dos resultados obtidos. Fazemos, também, uma análise reflexiva acerca dos obstáculos enfrentados e sucessos alcançados, no intuito de orientar práticas futuras, com base nas experiências vivenciadas. Por fim, discutimos sobre a relevância do PIBID não só para a formação de professores (de línguas), mas para o sistema educacional brasileiro como um todo.

## **2. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS BASEADA EM PROJETOS**

A educação tradicional tem sido a base do processo de ensino-aprendizagem há anos e não seria diferente quando se pensa no ensino da Língua Inglesa. Essa visão trata o professor como um detentor de conhecimento que deve ser transferido para os alunos, desconsiderando quaisquer aspectos da vida dos educandos. Em outras palavras, o educador é o centro de todo o processo e os alunos apenas receptores de conteúdo (ANDRADE; FELIPE; MEDEIROS, 2020). Assim, urge dar importância para as necessidades dos alunos e suas vivências, a fim de torná-los mais autônomos e ativos na aquisição

do conhecimento, passando a ver o ensino como uma prática que facilite a aprendizagem (OLIVEIRA, 2014).

Desde o princípio da atuação dos bolsistas no PIBID, fez-se presente essa intenção de tornar o aluno o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem foi pensado em torno de metodologias ativas que pudessem ser empregadas para romper com a visão tradicional de ensino supracitada. Lovatto *et al.* (2018, p. 157) estabelecem que tais metodologias são aquelas “nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo”. Na aprendizagem ativa os alunos interagem com os conteúdos que estão estudando, seja ouvindo, falando, produzindo ou discutindo, em que são estimulados a construir o conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013 *apud* LOVATO *et al.*, 2018).

Nessas metodologias ativas, Morán (2015, p. 19) considera que “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais”, ou seja, são usados casos que os alunos podem encontrar futuramente na vida profissional. Morán (2015) cita que, para ter alunos proativos, o professor precisa pensar em métodos que os envolvam em atividades mais complexas, que contemplem tomadas de decisão e avaliação de resultados. Ele ainda aponta que o sucesso da aprendizagem se deve em criar desafios ou jogos que despertem nos alunos as competências necessárias, oferecendo recompensas que os estimulem, reforçando os trabalhos em grupos, bem como reconhecendo os indivíduos e suas interações (MORÁN, 2015).

É notório que as metodologias ativas surgem para transformar o processo de ensino-aprendizagem. O professor assume o papel de facilitador enquanto promove a autonomia dos alunos, respeitando suas necessidades de modo a criar um ambiente favorável à troca de experiências. Quando se considera o ensino de inglês, principalmente na escola pública onde, pelo senso comum, é difícil de se aprender a língua estrangeira, é primordial buscar alternativas que permitam aos alunos oportunidades de encontrar sentido no que estão aprendendo por meio de um ensino contextualizado, no qual o indivíduo entenda o próprio papel na construção do conhecimento.

A Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos (ALBP), do inglês *Project-Based Language Learning* (doravante *PBLL*), é uma metodologia que corresponde aos objetivos de ensino e aprendizagem descritos acima. Para Beckett (1999 *apud* WANG, 2020 p. 66)<sup>1</sup>, a ALBP é compreendida:

como um conjunto de tarefas individuais ou em grupo que envolve a aprendizagem de uma língua e/ou conteúdo através de planejamento, pesquisa (empírica e/ou documental), análise e sistematização de dados, e a reflexão sobre o processo e o produto de forma oral e/ou escrita, comparando, contrastando e justificando alternativas.

---

<sup>1</sup> Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

Essa noção deriva do *Project-Based Learning* (doravante *PBL*), uma metodologia desenvolvida por John Dewey que estimula a capacidade do aluno na construção do conhecimento por meio da resolução de problemas autênticos (LOVATO *et al.*, 2018). Barbosa *et al.* (2004 *apud* ALDA, 2018) indicam que um dos fundamentos da metodologia de projetos é considerar as situações da vida real que devem se relacionar com o objeto do projeto que está sendo realizado. De acordo com Alda (2018, p. 122), a ABP “contextualiza a informação e fomenta uma aprendizagem significativa, já que o aluno pode participar efetivamente do planejamento das atividades.”

Dessa forma, a criação de um projeto nos moldes da ABP é uma alternativa para a promoção de um aprendizado de inglês que tenha sentido para o aluno. Essa visão é corroborada por Oliveira e Cassoli (2020, p. 48) ao evidenciarem que a característica básica da ABP “é valorizar a apreensão do conhecimento do aluno de maneira significativa uma vez que se preocupa com a aprendizagem de maneira integral, seus aspectos sociais e cognitivos”.

A ABP, por sua natureza autêntica, no sentido de se relacionar com questões do mundo real, ativa e colaborativa, exige uma perspectiva crítica sobre a língua e os processos de ensino e aprendizagem. O ensino crítico de línguas está intimamente ligado com o propósito de tornar os alunos mais conscientes da própria aprendizagem, de modo a serem mais ativos no que tange às decisões sobre esse processo. Ademais, também é uma proposta de ensino que rompe com a norma da educação tradicional por propiciar aos educandos uma compreensão mais abrangente da língua, para além da memorização, da gramática, da tradução e das provas escritas.

## 2.1. Ensino de línguas na perspectiva decolonial

Para Costa Leite e Bernardo (2021, p. 93) “os Letramentos Críticos pressupõem uma quebra de paradigmas, ruptura com o *status quo* e ações que viabilizem isso.” Ou seja, tratam de criar possibilidades de mudança a partir do questionamento do que é considerado comum. Os autores ressaltam que dentro dessa perspectiva, o aluno, na sala de aula, “ocupa papel de destaque e protagonismo, possibilitando o desenvolvimento de sua criatividade e confiança” (COSTA LEITE; BERNARDO, 2021, p. 93). Shor (1999 *apud* DUBOC, 2014, p. 219) atesta esse pensamento ao expressar que “o letramento crítico<sup>2</sup> possibilita que o aluno compreenda sua construção sócio-histórica, permitindo ou aumentando as chances de transformação de sua situação, se assim ele desejar.”

À vista disso, nota-se que a aprendizagem de línguas baseada em projetos se alinha com uma perspectiva crítica de ensino porque ambas as concepções têm os alunos como centro do processo de

---

<sup>2</sup> Vale evidenciar que alguns autores podem tratar de letramento crítico no singular e outros preferem tratar o termo no plural, justamente para destacar sua pluralidade, que abarca uma variedade de práticas que integram a leitura e a escrita.

ensino-aprendizagem. Além disso, pensar o ensino de línguas de forma crítica viabiliza ao professor não apenas ensinar um idioma, mas também formar cidadãos ativos na sociedade (COSTA LEITE; BERNARDO, 2021), já que os alunos passam a problematizar as situações reais em que estão inseridos (PENNYCOOK, 2001 *apud* DUBOC, 2014) e podem construir a própria autonomia, assumindo o protagonismo que lhes é de direito na educação.

Uma perspectiva crítica para o ensino de línguas abarca, invariavelmente, o conceito de interculturalidade, aqui definido como um processo no qual o indivíduo caminha entre culturas, as suas próprias e a de outros, não somente como espectador, mas também como um agente ativo que busca conhecer e entender as diferenças e semelhanças para que haja uma ruptura de estereótipos tendo como resultado uma relação igualitária e uma justa comunicação entre as diversas culturas (WALSH, 2005 *apud* ALONSO, 2018, p. 6). Além disso, o ensino intercultural visa fazer emergir as características e percepções das próprias culturas em que o indivíduo está inserido, como forma de reconhecimento próprio, para que não haja o sentimento de minoridade, advindo do contato com outras culturas, como consequência da colonização.

A interculturalidade não se aplica somente entre indivíduos de diferentes nacionalidades, mas, sobretudo, entre pessoas do mesmo país, pois ainda que exista uma cultura geral, existem várias outras culturas que compõem o todo. Ao considerar esse conceito na perspectiva da sala de aula, os alunos desenvolvem uma relação com os colegas de classe, conseguindo, assim, identificar a interculturalidade dentro do próprio ambiente, resultando em uma perspectiva de mundo diferente e uma nova forma de se portar perante o outro.

Sendo assim, ao estar em contato com diferentes grupos culturais, o aluno passa a percorrer o que é chamado de “terceiro lugar”, idealizado por Kramersch (1993 *apud* ALONSO, 2018). Esse termo traz a premissa de que o indivíduo se torna capaz de estabelecer relações igualitárias por se envolver com mais de uma cultura, incluindo a sua própria, para que seja capaz de questionar lugares de poder e até mesmo suas próprias atitudes frente ao outro (ALONSO, 2018).

Falar em lugares de poder é também relacionar um outro conceito: a decolonialidade. Antes, é necessário entender o que é colonialidade. Segundo Quijano (2010), existe uma diferença entre colonialismo e colonialidade, termos que podem ser facilmente confundidos. Neste sentido, o autor explica que

[c]olonialismo diz respeito à dominação de uma população sobre outra de identidade distinta, mas que não implicaria relações racistas de poder. Já a colonialidade, elemento constitutivo do poder capitalista, tem na classificação racial sua sustentação tornando-se mais profunda e duradoura do que o colonialismo e mantendo-se viva e renovada através do currículo escolar, da cultura e das mais diversas formas de ser e estar na sociedade moderna. (QUIJANO, 2010 *apud* PALHARES, 2012, p. 5)

Posto isso, a decolonialidade tem como compromisso não somente eliminar o racismo “cru”, mas também os comportamentos que sustentam o processo de colonização na sociedade até os dias atuais, desde as formas mais sutis como opiniões preconceituosas, até mesmo condutas agressivas que são reproduzidas sem que se perceba de onde se originaram. Pode-se definir então, que “o pensamento decolonial pressupõe a diferença colonial, a abertura à liberdade de pensamentos e formas de viver outras, um desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial” (MIGNOLO, 2007 *apud* PALHARES, 2012, p. 6).

Como mencionado anteriormente, a sala de aula é um dos lugares onde acontece a manutenção do sistema de colonização, pois é neste ambiente ~~em~~ que os alunos desenvolvem não só o conhecimento acerca do conteúdo programado por meio do currículo escolar, como também aprendem a lidar em sociedade, percebendo diferenças e semelhanças entre eles. Sendo assim, por meio de aulas e atividades que visam despertar a criticidade dos alunos, ajudando-os a identificar e modificar os próprios comportamentos que corroboram para a manutenção desse sistema, eles estarão um passo à frente para identificar essas mesmas atitudes em uma escala maior dentro da sociedade.

### 3. CONTEXTO DE ENSINO

As atividades do PIBID-Inglês foram realizadas na Escola Estadual João dos Santos, situada em São João del-Rei. A escola, inaugurada em 1908, é a mais antiga da cidade e está localizada em um prédio histórico no centro, o qual encontra-se em processo de reforma desde o início das intervenções do PIBID até o momento atual. Desse modo, a escola encontra-se temporariamente instalada em um espaço anteriormente utilizado por uma instituição de ensino superior privada. Apesar de ter servido como local de ensino, as instalações não foram originalmente projetadas para esse fim, sendo anteriormente uma fábrica têxtil.

Os locais de interação social na escola se restringem a corredores e a uma quadra esportiva central e um pequeno refeitório, onde é servida a merenda escolar. Além disso, a escola dispõe de um laboratório de informática com computadores relativamente recentes, cujo uso requer reserva prévia. As salas de aula variam em tamanho e algumas apresentam pé direito elevado, o que afeta a acústica. Quanto aos equipamentos, as salas possuem quadros brancos, carteiras, uma mesa para o professor e ventiladores, todos em bom estado. Também estão disponíveis projetores portáteis, sujeitos a reserva antecipada pelos professores.

A direção e funcionários são acolhedores e dispostos a oferecer suporte quando necessário. Os alunos vêm de diferentes estratos econômicos, variando entre média e baixa renda. O ambiente escolar é caracterizado por cordialidade e respeito, embora haja desafios típicos de qualquer contexto educacional. O projeto "*Brazilian Personalities Gringos Should Know*" (Personalidades Brasileiras

que Gringos Devem Conhecer) foi desenvolvido ao longo de um ano, de fevereiro a dezembro de 2023, envolvendo seis turmas do Ensino Médio: duas do segundo ano e quatro do terceiro ano, cada uma com uma média de 30 alunos. Em relação à proficiência linguística, os estudantes situavam-se em níveis que variam de iniciantes a pré-intermediários.

#### **4. O PROJETO**

O projeto foi estruturado em quatro fases correlacionadas. Inicialmente, na primeira etapa, procedemos com o levantamento de dados, em que exploramos o ambiente escolar, nos familiarizamos com a comunidade educacional, a dinâmica das aulas e buscamos compreender os interesses dos estudantes. Em seguida, na segunda etapa, ocorreu o processamento dos dados. Aqui, a equipe dedicou-se à organização e análise das informações coletadas, que serviram de base para as etapas subsequentes do projeto, especialmente para a elaboração dos materiais de ensino. Na terceira etapa, nos concentramos na elaboração e divulgação do produto final, buscando promover o senso de autoria e protagonismo dos estudantes. Ao longo de todas essas etapas, foram incorporados momentos de reflexão, nos quais tanto a equipe quanto os estudantes puderam avaliar não apenas o processo de aprendizagem, mas também o próprio projeto. Na sequência, descrevemos o projeto, bem como nossas percepções, descobertas e aprendizados ao longo do caminho.

##### **4.1. Levantamento e análise de interesses**

Iniciamos o planejamento do projeto com a coleta de informações junto aos alunos por meio de um questionário impresso. Nosso principal objetivo, neste momento, foi entender melhor as turmas, identificando seus interesses individuais, como preferências por filmes, música, literatura, entre outros. Além disso, buscamos avaliar o engajamento dos alunos com a língua inglesa, sua autonomia em relação à aprendizagem, bem como níveis de proficiência.

O questionário não se limitou apenas a coletar dados individuais. Os estudantes também puderam indicar habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão e produção oral) que desejavam desenvolver ou aprimorar, assim como os tipos de atividade que os interessavam. Essa ferramenta nos proporcionou uma visão abrangente das necessidades e interesses de cada turma, viabilizando o planejamento de atividades e conteúdos relevantes para os estudantes.

##### **4.2. Processamento de dados e elaboração de materiais didáticos**

Ao analisar as informações coletadas no questionário, notamos que todas as turmas indicaram grande dificuldade em habilidades como a leitura e compreensão oral, mas tendo a fala como maior



obstáculo. Adicionalmente, observamos que todas as turmas consumiam músicas, jogos, filmes e livros, e que, conseqüentemente, eles estavam conectados com pessoas de todo o mundo através de suas preferências. Com base nessas informações, foi possível conhecer mais intimamente o perfil de cada uma das turmas e desenvolver a temática para as aulas da primeira fase: o inglês ao redor do mundo.

Posteriormente, iniciamos a elaboração das aulas, partindo do *feedback* das turmas, buscando alinhar a ideia do projeto com as necessidades de aprendizado dos alunos, levando em consideração o planejamento escolar e focando, em um primeiro momento, na leitura e compreensão oral. Outro aspecto essencial para o desenvolvimento dessas aulas foi desenvolver a criticidade dos alunos, já que em todas elas utilizamos perguntas e atividades que os guiaram em discussões pertinentes ao tema trabalhado, estimulando-os a analisar e questionar as informações apresentadas, pois entendemos que o desenvolvimento de letramentos críticos era crucial para os objetivos do projeto.

As aulas foram desenvolvidas de forma colaborativa pelos bolsistas do PIBID, separados em duplas, e baseando-se em discussões durante as reuniões semanais de acompanhamento do Programa. Nesta fase do projeto, que ocorreu no primeiro semestre de 2023, os temas foram pensados com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pelo inglês, através da desconstrução de estereótipos, buscando ampliar os horizontes dos alunos em relação à língua inglesa e seus papéis no mundo contemporâneo.

Para alcançar esse objetivo, além do tópico inicial - ‘*The English-Speaking World*’ (‘O mundo falante de inglês’), fizemos uma seleção de personalidades que representam uma diversidade geográfica e cultural dentro do universo anglófono. Selecionamos, portanto, a escritora nigeriana e palestrante em questões decoloniais *Chimamanda Adichie*, o jogador jamaicano naturalizado inglês *Raheem Sterling* e a escritora Chicana<sup>3</sup> *Sandra Cisneros*, conhecida por sua contribuição à literatura de mulheres mexicanas-americanas.

Cada dupla de bolsistas recebeu uma personalidade específica, encarregando-se de elaborar aulas que não apenas atendessem os objetivos do projeto, mas também incorporassem os conteúdos da grade curricular. Vale destacar que, embora o trabalho tenha sido atribuído às duplas, todos os bolsistas do PIBID desempenharam um papel construtivo no desenvolvimento das aulas, contribuindo ativamente com ideias e materiais. Essa colaboração foi fundamental, uma vez que todas as aulas eram ministradas para todas as turmas, sendo necessário que todos estivessem devidamente preparados e cientes dos conteúdos desenvolvidos. Esse trabalho colaborativo garantiu um ambiente de aprendizado coeso para todas as turmas envolvidas.

---

<sup>3</sup>Que ou quem é dos Estados Unidos e tem ascendência da América Latina, em especial do México.

Embora as aulas ministradas nesta fase inicial tenham tido um caráter experimental, devido à introdução de uma abordagem inovadora, ao longo de todo o processo, os conteúdos programáticos foram cuidadosamente considerados e integrados às aulas. Todas as competências exigidas, como escrita, leitura, compreensão e expressão oral, foram abordadas de maneira abrangente em conjunto com as dinâmicas e atividades propostas pela equipe do PIBID, as quais serão detalhadas nas próximas subseções.

A seguir, apresentamos uma breve descrição das aulas que compuseram esta etapa do projeto.

#### 4.2.1. Aula 1: *The English-Speaking World*

A primeira aula foi pautada no tópico ‘*The English-Speaking World*’, pensada com o propósito de ampliar o conhecimento dos alunos acerca da língua inglesa em diferentes lugares do mundo. O enfoque consistiu na apresentação de países onde o idioma possui presença significativa, explorando diferentes sotaques e manifestações culturais. Nesta etapa, proporcionamos aos alunos uma experiência educativa dinâmica e distintiva, incorporando recursos visuais, como o uso de um projetor e imagens, e abordando questões de conhecimento geral, valorizando, ainda, o conhecimento prévio dos alunos e suas vivências pessoais.

É importante destacar que, embora tenha sido uma aula inicialmente simples, a forma como o conteúdo foi abordado foi inovadora e desafiadora para os alunos. A aula foi centrada na participação ativa da turma, explorando o conceito de interculturalidade, o que permitiu aos alunos compreender as diferenças e semelhanças entre diversas culturas.

Após a conclusão das primeiras aulas, realizamos uma reunião, envolvendo os bolsistas, a professora supervisora e a professora coordenadora. Nesse encontro, foi possível compartilhar os sucessos e desafios enfrentados por cada turma. Durante essa conversa, tornou-se evidente que, embora os alunos não estivessem habituados a aulas que se desviam do modelo tradicional de ensino, estavam receptivos a novas ideias e conteúdos.

#### 4.2.2. Aula 2: ‘*The Danger of a Single Story*’ - Chimamanda Adichie

A segunda aula teve como protagonista a escritora e ativista nigeriana *Chimamanda Adichie*. Os alunos tiveram a oportunidade de assistir à sua famosa palestra ‘*The Danger of a Single Story*<sup>4</sup>’ (O Perigo de uma História Única), centrada na conscientização de como as histórias únicas podem criar estereótipos prejudiciais e simplificações perigosas que negligenciam e, muitas vezes

---

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em: 14 de maio de 2024.

intencionalmente ignoram, a diversidade de experiências e perspectivas dentro de uma cultura ou comunidade.

Durante as aulas, nos dedicamos à ampliação da compreensão oral e do vocabulário, incentivando, ao mesmo tempo, os alunos a explorar questões culturais, a questionar os estereótipos e a compreender a importância de desconstruí-los. Nosso objetivo, portanto, não se limitou apenas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também a promover uma compreensão mais profunda das complexidades culturais.

#### 4.2.3. Aula 3: ‘*Raheem Sterling*’

Na sequência, introduzimos *Raheem Sterling*, um jogador jamaicano naturalizado na Inglaterra, que, fora do campo, é conhecido por seu ativismo e por usar sua posição para levantar questões sociais, como o racismo no futebol e na sociedade em geral.

Ao início da aula, para despertar o interesse dos alunos, utilizamos o jogo da forca, no qual a palavra a ser descoberta pelos alunos servia como uma pista sobre o tema a ser trabalhado: futebol. Em seguida, foi proposto um jogo de perguntas e respostas, explorando a vida e carreira do jogador de forma interativa e dinâmica.

Utilizando jogos como metodologia ativa de aprendizagem, a aula foi estruturada de modo que os alunos trabalhassem em grupos, promovendo oportunidades de aprendizagem mais coletivas e participativas, além de desenvolvimento de habilidades interpessoais. Organizamos a sala em dois grupos e os alunos puderam compartilhar suas experiências e perspectivas sobre futebol, ao mesmo tempo em que experimentavam com a língua inglesa, aprimorando suas habilidades de leitura e escrita e ampliando seu vocabulário de maneira lúdica e interativa.

Mais do que isso, os aprendizes puderam expressar suas próprias ideias, participar de debates sobre questões importantes como o racismo e relacionar as experiências de vida do jogador Raheem Sterling com suas próprias vivências.

#### 4.2.4. Aula 4: Chicanas – *Mexican-American Women*

A última aula desta fase do projeto concentrou-se na vida e na literatura de mulheres mexicanas-americanas, conhecidas como Chicanas. Em seus livros, essas autoras compartilham experiências de uma vida entre culturas distintas, oferecendo perspectivas valiosas sobre como se veem nessas complexidades.

A escolha desse tema foi motivada por dois fatores. Primeiramente, pelo fato de que a escrita dessas mulheres se conectava aos temas explorados com as turmas até então, como interculturalidade

e decolonialidade. Segundo, por ser o foco da pesquisa de doutorado da professora supervisora do PIBID.

Para essa aula, convidamos uma estudante mexicana-americana que estava participando de um programa de mobilidade acadêmica na UFSJ para conduzir uma entrevista com a professora supervisora do PIBID sobre sua pesquisa. A entrevista foi gravada em vídeo e, posteriormente, discutida em sala de aula com os alunos.

Durante a entrevista, os alunos tiveram a oportunidade não apenas de aprender mais sobre a professora Renata, supervisora do PIBID, mas também de se aproximar da realidade das mulheres Chicanas. O contato direto com alguém que faz parte dessa cultura proporcionou uma experiência autêntica, permitindo que compartilhassem opiniões e vivências significativas. Essa interação pessoal enriqueceu ainda mais a compreensão dos alunos sobre as complexidades e nuances da vida das Chicanas.

Em um segundo momento, os alunos tiveram contato com a obra de uma das grandes escritoras da literatura chicana, Sandra Cisneros, através de seu livro *“The House on Mango Street”*. Além de terem a chance de trabalhar com a leitura e a gramática, os alunos foram incentivados a ler e interpretar de forma crítica uma passagem do livro, relacionando o que é retratado no livro com a vida real das mulheres mexicanas-americanas.

Ao término de cada aula, proporcionamos aos alunos a oportunidade de elaborar breves trabalhos vinculados aos temas abordados em sala, colocando em prática as habilidades recém-adquiridas, principalmente a escrita em inglês. Após cada aula, os alunos foram encarregados de pesquisarem e compartilharem com os colegas personalidades semelhantes àquelas apresentadas, como outras pessoas importantes dos países de *Chimamanda Adichie* e *Raheen Sterling*, e também outras escritoras relevantes mexicanas-americanas como Sandra Cisneros.

Essas atividades visavam consolidar o aprendizado, além de evidenciar de forma prática que tanto o projeto quanto o processo de aprendizagem da turma estavam sendo conduzidos simultaneamente, e que os resultados de ambos eram satisfatórios. E o impacto desses trabalhos transcendeu as paredes das salas de aula. Como parte do projeto, foi criado um perfil no Instagram<sup>5</sup> onde, ao longo dos meses da primeira fase, os trabalhos dos alunos foram compartilhados, destacando os progressos feitos pelas turmas nas aulas de inglês. Essa iniciativa não só engajou a comunidade escolar, mas também proporcionou à comunidade em geral acesso ao que estava sendo desenvolvido.

---

<sup>5</sup> Disponível em: @pbid.ingles.ufsj. Acesso em 14 de maio de 2024.

### 4.3. Reflexão

Ao encerrar a primeira fase do projeto, no final do primeiro semestre, tornou-se evidente que havia uma necessidade clara de mudança no modelo de ensino. Os alunos demonstraram abertura e receptividade a abordagens ativas e esta apuração aponta para a importância de adaptar as práticas educacionais, incorporando metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos e atendam suas expectativas e demandas. Essa constatação sinaliza uma oportunidade valiosa para redefinir a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma experiência mais envolvente e significativa para os alunos.

Na etapa inicial da segunda fase do projeto, utilizamos mais uma vez questionários como uma ferramenta de coleta de dados. Contudo, neste segundo momento, buscamos uma abordagem centrada na percepção dos alunos não só sobre as aulas e o projeto, mas também sobre seus processos de aprendizagem e utilizamos a ferramenta *Google forms* para otimizar a análise dos dados.

Foi solicitado que eles indicassem o que foi aprimorado, avaliassem sua relação com a página do PIBID Inglês da UFSJ do Instagram, expressassem se consideravam a página uma ferramenta importante durante todo o processo, destacassem os aspectos positivos não apenas em relação às aulas, mas também à presença dos bolsistas na sala de aula. Além disso, pedimos que identificassem áreas específicas que ainda necessitavam de atenção, promovendo, assim, um processo de autoavaliação crítica e construtiva, promovendo uma compreensão mais profunda de seus próprios processos de aprendizagem.

O *feedback* centrado nas experiências das turmas durante as aulas foi fundamental para ajustarmos o curso do projeto de acordo com as necessidades e percepções individuais dos alunos. Tornou-se evidente que os aprendizes estavam reconhecendo a relevância do projeto e que o conteúdo abordado estava influenciando positivamente sua visão sobre o inglês como componente curricular e como ferramenta intercultural. Além disso, observamos que houve, em grande parte, um aprimoramento linguístico dos alunos. Eles indicaram que puderam desenvolver as habilidades que no primeiro questionário foram identificadas como áreas em que gostariam e precisariam trabalhar.

Implementamos, ainda, um terceiro questionário, porém com uma abordagem mais dinâmica, adotando um formato de *quiz* e focado nos conteúdos ensinados. Isso proporcionou aos alunos a oportunidade de revisar o que aprenderam ao longo do ano de maneira mais envolvente e participativa.

#### 4.4. Elaboração do produto final

Com base no *feedback* dos alunos, demos início ao desenvolvimento de uma nova rodada de preparação de aulas e materiais didáticos, mantendo o sistema de duplas de PIBIDianos. Esta etapa, iniciada em meados de setembro de 2023, teve como intuito direcionar para o foco do produto final do projeto, que foi intitulado '*Brazilian Personalities Gringos Should Know*' (Personalidades Brasileiras que Gringos Devem Conhecer). A língua, compreendida como prática social complexa, frequentemente perpetua visões estereotipadas, resultando em uma desvalorização ou supervalorização de culturas. Com este tema, buscamos despertar nos alunos a conscientização sobre a importância de valorizar sua própria cultura enquanto aprendem uma nova língua.

Assim, o projeto centrou-se na seleção de personalidades brasileiras de diversas áreas que têm contribuído positivamente para a sociedade brasileira, seja por meio de pequenas ou grandes iniciativas, e que, na opinião deles, merecem ser reconhecidas mundialmente. Os trabalhos produzidos seriam posteriormente divulgados no nosso perfil do Instagram ao término do projeto.

Para guiar esse processo de seleção, de forma crítica e reflexiva, elaboramos uma série de aulas, cada uma das quais buscando despertar a consciência dos estudantes para as potencialidades do povo brasileiro. A primeira aula abordou o tema '*Brazilian Personalities*' ('Personalidades Brasileiras'), destacando figuras proeminentes nos âmbitos artístico, esportivo e científico do país. Para ancorar a discussão no contexto local, utilizamos o material do livro '*The ABCs of Social Justice*'/'Justiça Social de A a Z'<sup>6</sup>, produzido em colaboração por estudantes da UFSJ e de universidades dos Estados Unidos. O livro apresenta movimentos de justiça social e suas propostas de melhorias para o mundo, tanto no Brasil quanto nos EUA. Além disso, selecionamos um texto que apresenta o trabalho realizado pelo 'Brechó da Paty', um projeto coordenado por uma professora da UFSJ na cidade de São João del-Rei para ilustrar localmente iniciativas de justiça social e filantrópicas, conduzidas por pessoas famosas ou não, que têm o potencial de impactar positivamente a sociedade.

A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada uma dessas aulas.

##### 4.4.1. *Brazilian Personalities* (Personalidades Brasileiras)

Para esta aula, começamos promovendo uma revisão instigando os alunos com estas perguntas: "*Which personalities have we worked with so far? Where are they from? Why are they important?*" ("Com quais personalidades nós trabalhamos até agora? De onde elas são? Por que são importantes?"). Em seguida, trouxemos a discussão para o contexto local: "*What about Brazilian*

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://read.bookcreator.com/aU1cVVXsxfM0R3m70JcNDTyc8UM2/kfv9CYUBQZyx5hvjzoLKxA/>. Acesso em 10 de maio de 2024.

*personalities? Which Brazilians are world-famous? Why?*" ("E quanto às personalidades brasileiras? Quais brasileiros são mundialmente famosos? Por quê?"), guiando para o tema do projeto, "Personalidades Brasileiras Que Os Gringos Deveriam Conhecer".

Após a conclusão da discussão, foram apresentados três exemplos de personalidades brasileiras que alcançaram ou ainda alcançam reconhecimento internacional por suas realizações: o jogador de futebol Pelé, a atriz Taís Araújo e a cientista Celine Turchi. Cada um deles foi introduzido e por meio de um breve texto seguido de um jogo de perguntas sobre suas conquistas, tornando a aula interativa para os alunos.

Nesta etapa, também iniciamos uma nova discussão guiada pelas seguintes perguntas: "*Why did these Brazilians get world-famous? How did people get to know them? Do you think there are more Brazilians that are world-famous?*" ("Por que esses brasileiros se tornaram mundialmente famosos? Como as pessoas os conheceram? Você acha que existem mais brasileiros que são mundialmente famosos?"). Para concluir a aula, propusemos um jogo em que os alunos praticassem o uso do presente contínuo, descrevendo o que as personalidades abordadas estavam fazendo em fotos específicas.

Essas discussões foram essenciais para questionar narrativas eurocêntricas e coloniais ainda presentes no ideário dos alunos, além de consolidar o conteúdo ensinado. Os jogos, por sua vez, se revelaram uma ferramenta eficaz para manter o interesse dos alunos e evitar a monotonia na sala de aula, oferecendo diversão enquanto consolidam o aprendizado do conteúdo.

#### 4.4.2. *The ABCs of Social Justice*/ Justiça Social de A a Z

Seguindo a abordagem das demais aulas, aliando desenvolvimento linguístico e crítico, foram necessárias de duas a três aulas por turma para explorar o conteúdo do livro, trabalhando as quatro habilidades integradas: leitura, escrita, audição e fala.

No início da aula foi explicado o conceito de justiça social e questionada a importância do tópico para a sociedade. O engajamento dos alunos foi notável ao compartilharem suas opiniões e exemplos de organizações locais que conheciam. Após a discussão, foi projetado o livro, explorando capítulos em português em inglês, sempre destacando os títulos e pequenas explicações no início de cada capítulo, que apresentam projetos abordados no mesmo. Os alunos se surpreenderam ao ver nomes de pessoas locais e pela colaboração entre alunos da Universidade Federal de São João del Rei e das Universidades da Georgia e do Texas.

Foram escolhidos dois capítulos para fundamentar as discussões em sala de aula - Ecologia, sobre o projeto 'Planta, Carolina' e 'Yummy', referente ao projeto 'Diamantes na Cozinha'. Como introdução, foi realizada a leitura dos textos em inglês, seguida por uma breve discussão para

esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário. Depois, distribuimos para os alunos os capítulos em folhas A4, dividindo a turma em dois temas - metade recebeu o capítulo de Ecologia e a outra de *Yummy*.

Em seguida, os alunos foram orientados a preencherem uma atividade com as seguintes perguntas: '*Personality/Institution / What does he/she/it do? / What did you like about his/her/its actions?*' ('Personalidade/Instituição / O que ele/ela/faz? / O que você gostou sobre as ações dele/dela/isso?'). Após o preenchimento da atividade, os alunos se reuniram com colegas que tinham um tema diferente, praticando a fala e compartilhando o tema de seu capítulo. Durante todo o processo, a professora, juntamente com os bolsistas PIBID, buscaram criar um ambiente participativo e colaborativo, sendo importante ressaltar que esta aula necessitava que os alunos tivessem suporte a todo o tempo, para se sentirem confortáveis ao praticar a língua inglesa oralmente.

Continuando nosso trabalho com o livro, como mencionado anteriormente, selecionamos o capítulo "*Generosity/Generosidade*", sobre o Brechó da Paty, um brechó de livros na cidade de São João del-Rei fundado por Patrícia Costa Leite, professora da Universidade Federal de São João del-Rei. O Brechó da Paty arrecada fundos para ajudar animais de rua, convertendo as vendas dos livros em doações.

Durante esta segunda etapa, enfatizamos a importância de projetos sociais e como ações locais podem fazer a diferença. Foi crucial para os alunos perceberem que esses projetos não são distantes de sua realidade e muitos acontecem em sua cidade, como é o caso do Brechó da Paty.

Para finalizar, completamos a aula com exercícios de completar frases, fixando o vocabulário aprendido. Também foi promovida uma discussão com as seguintes perguntas: "*What is Patricia's story with the animals? What is her project? What does it unite? How does Patricia get the money for her project? How does this project help animals?*" (Qual é a história da Patrícia com os animais? Qual é o projeto dela? O que ele une? Como a Patrícia obtém o dinheiro para o seu projeto? Como esse projeto ajuda os animais?). Nesta discussão, os alunos foram muito participativos e demonstraram surpresa ao descobrir que o projeto ocorre em sua cidade e é realizado por uma pessoa local. Mostraram interesse em participar do próximo evento para ajudar os animais e, como bônus, adquirir alguns livros.

#### **4.5. Produto final**

Após as aulas temáticas, começamos o processo de escrita do produto final. Para orientar os alunos, fornecemos perguntas específicas, como "*Who did you choose? What does this person do? Why did you choose them? Why do you believe this person should be recognized worldwide? Is there any other curiosity or important information about this person?*" (Quem você escolheu? O que essa



pessoa faz? Por que você a escolheu? Por que você acredita que essa pessoa deveria ser reconhecida mundialmente? Há alguma outra curiosidade ou informação importante sobre essa pessoa?). Optamos por perguntas simples e diretas, muitas das quais já haviam sido utilizadas em trabalhos anteriores, para que os alunos se sentissem familiarizados com o processo de escrita. Além disso, estabelecemos que um texto conciso, de no máximo cinco linhas, era o esperado, mas encorajamos os alunos a desenvolverem suas ideias livremente e destacarem o que considerassem mais importante e interessante sobre a personalidade escolhida.

Para guiar a escrita, utilizamos um modelo de texto baseado nessas perguntas, orientando os aprendizes durante a produção. Fornecemos dois exemplos prontos: um sobre a escritora brasileira Maria Carolina de Jesus e o outro sobre o *rapper* Emicida, ambos utilizando a arte e a literatura como formas de expressão de suas histórias. Após a apresentação dos modelos, os alunos puderam selecionar as personalidades sobre as quais desejavam escrever, esclarecer dúvidas ou iniciar a redação do texto com o auxílio da professora supervisora e dos bolsistas. Durante uma ou duas aulas subsequentes, a depender do andamento de cada turma, continuamos o processo de escrita orientada, auxiliando os alunos em sala para que concluíssem o processo de redação.

Na sequência, durante uma aula, as turmas foram divididas em grupos de 5 a 6 alunos, e tiveram a oportunidade de apresentar e justificar escolhas para seu grupo. A iniciativa de permitir que os alunos apresentassem e defendessem suas seleções visava despertar o interesse entre os colegas em conhecer o trabalho uns dos outros, além de promover o protagonismo dos próprios alunos, que tomaram todas as decisões, enquanto o papel dos professores e dos bolsistas do PIBID se resumiu ao de moderadores ao longo de todo o processo. Ao final das apresentações, cada grupo deveria escolher uma personalidade.

No total, 8 personalidades foram selecionadas por turma, as quais foram apresentadas, na aula subsequente, a uma assistente de língua inglesa na UFSJ (*ETA – English Teaching Assistant*). Essa interação com uma estadunidense foi significativa por várias razões. Em primeiro lugar, permitiu aos alunos perceberem que seus esforços na elaboração do trabalho seriam reconhecidos não apenas pela professora, mas também por um público externo. Além disso, esse encontro possibilitou desafiar uma visão colonizada e inferiorizada dos brasileiros em relação aos Estados Unidos. Ao discutir as personalidades selecionadas, os alunos puderam refletir sobre as identidades culturais brasileiras e sua relevância global.

Essas apresentações ocorreram em formato de roda de conversa. Optamos por um ambiente menos formal e do cotidiano dos aprendizes para que os mesmos se sentissem confortáveis em se apresentar e praticar o inglês. A *ETA* se apresentou em inglês e português, falou um pouco sobre suas vivências no Brasil; em um outro momento compartilhou ideias sobre as personalidades que a foram

apresentadas. A introdução mais descontraída e leve desempenhou um papel essencial em incentivar os alunos a se soltarem e revelarem suas personalidades, e mesmo sendo opcional a apresentação ser na língua inglesa, a grande maioria dos alunos decidiu se apresentar em inglês e ficaram animados em conhecer um estrangeiro que também estava, assim como eles, em processo de aprendizagem de uma segunda língua, no caso dela o português.

Dessa forma, o projeto "*Brazilian Personalities Gringos Should Know*" se apoia no princípio crítico e decolonial de inversão da relação de produção de conhecimentos (MIGNOLO, 2009). Ou seja, a ideia foi despertar nos alunos que ao invés de apenas absorvermos os saberes dos *gringos*, tomando-os como referência de superioridade, utilizamos a língua inglesa para agir no mundo e mostrar o que nós sabemos e produzimos, valorizando nossas identidades culturais e contextos locais.

Após as apresentações em sala de aula, cada turma selecionou um total de 8 personalidades. Em seguida, avançamos para a penúltima fase do projeto, na qual essas 8 personalidades foram apresentadas em nosso perfil do *Instagram*. Todos os alunos das diferentes turmas tiveram a oportunidade de votar nas personalidades que consideravam mais representativas do Brasil para o mundo. Essa votação ocorreu por meio dos *stories* do nosso perfil no Instagram e ficou disponível por 24 horas para toda a comunidade participar e interagir. Ao final das votações, cada turma selecionou três personalidades para representá-la.

Ao término do ano letivo, concluímos o projeto em nosso perfil do Instagram. Divulgamos os trabalhos escolhidos durante as votações, e embora os *posts* para publicação tenham sido preparados pelos bolsistas, é fundamental destacar que todo o conteúdo presente neles é de autoria dos alunos.

Finalmente, fizemos mais uma reflexão, por meio de um questionário online, visando avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Nesse levantamento, proporcionamos aos estudantes a oportunidade de avaliar não apenas as aulas, mas também de refletir sobre seu próprio desenvolvimento como aprendizes. Durante esse processo, eles puderam destacar melhorias percebidas, bem como avaliar a implementação do projeto, identificando acertos e pontos a aprimorar.

## 5. DESAFIOS E ÊXITOS

Nosso objetivo em compartilhar as dificuldades encontradas durante o processo de desenvolvimento do projeto é orientar outros professores interessados em promover um ensino que valorize a autonomia e a participação ativa dos aprendizes. Refletir sobre os eventos ocorridos, incluindo os desafios e possibilidades é essencial para que os professores construam seus repertórios de práticas, desenvolvendo habilidades e competências que irão guiar suas ações pedagógicas futuras.

Por se tratar de uma abordagem 'inédita' para todos os envolvidos - para as professoras orientadora e supervisora, para os bolsistas PIBID e para os próprios estudantes - a adoção da ABP

como proposta pedagógico-metodológica se revelou desafiadora em vários sentidos. O desafio primordial da equipe foi ajustar os pressupostos teóricos e metodológicos da ABP às circunstâncias contextuais, que abarcam diversos elementos, como alinhamentos com os objetivos de ensino, configuração das turmas, gestão de tempo, ensino autêntico, engajamento dos alunos, entre inúmeros outros elementos ‘imprevisíveis’, relativos à dinâmica de cada aula em si.

A ABP, como proposta metodológica, precisa ser organicamente incorporada ao currículo e aos objetivos de ensino. Isso significa que os projetos precisam ser cuidadosamente planejados para se integrem aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada turma, evitando assim que se tornem simples trabalhos em grupos a serem avaliados pelo professor ao final do bimestre. Esse processo de alinhamento de objetivos exigiu da equipe planejamento, organização e capacidade de adaptação, tendo em vista as restrições materiais, físicas e linguísticas do contexto.

A configuração das turmas, compostas por cerca de 30 alunos e caracterizadas por uma variedade de níveis de proficiência em inglês, demanda habilidades de gestão de grupo, especialmente quando a abordagem pedagógica enfatiza a cooperação e colaboração. A disposição tradicional das carteiras em filas, consumindo praticamente todo o espaço da sala de aula, representa um desafio significativo para o trabalho em equipe. Esta dificuldade é ainda mais evidente quando consideramos o curto período de aula, limitado a cinquenta minutos semanais. Uma simples atividade em grupo pode consumir tempo e energia consideráveis nessas circunstâncias.

Além dos desafios físicos mencionados, enfrentamos também limitações materiais, sendo a mais problemática a falta de projetores nas salas de aula. Com apenas um projetor disponível, sua reserva prévia era crucial. Contudo, houve ocasiões em que ele não estava disponível ou não funcionava em determinada sala, resultando em mudanças de planos de última hora e ajustes nos objetivos de aprendizagem. No ensino de línguas, a utilização de recursos multimídia é fundamental, pois proporciona aos alunos uma experiência visual e auditiva imersiva no idioma, criando um ambiente de aprendizagem mais autêntico e dinâmico.

Garantir a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem foi, inquestionavelmente, um grande desafio e, por vezes, desgastante. Uma das premissas da ABP é organizar o ensino em torno dos aprendizes, que, pelo menos em tese, exercem papel ativo na construção de conhecimentos, expressando suas opiniões e tomando decisões. O que distingue um ‘projeto escolar’ da ABP é que no primeiro caso o conteúdo é ensinado de forma tradicional, os alunos trabalham de forma isolada, frequentemente em casa, e ao final do bimestre apresentam um produto para a avaliação do professor. Já no segundo caso, o aluno se envolve com o projeto desde o início, participando de todas as etapas, desde os questionamentos iniciais, pesquisa, criação, aperfeiçoamento até a apresentação final.

Dentre os diversos elementos na dinâmica escolar que podem ocasionar uma participação menos ativa dos estudantes, especulamos que, com poucas exceções, a estrutura do sistema escolar brasileiro ainda privilegia predominantemente a figura do professor, considerado o único responsável pelo processo de ensino. Esse pensamento perpetua uma cultura de passividade, na qual os alunos frequentemente apenas aguardam instruções e orientações dos professores. Durante o desenvolvimento e implementação do projeto, esta questão foi minuciosamente abordada, demandando uma mudança de paradigmas e um esforço coletivo para estimular a participação dos alunos. É importante salientar que, no ensino de inglês, assegurar o engajamento crítico e reflexivo dos alunos é ainda mais desafiador devido à própria questão da língua. Mesmo que as contribuições em português fossem sempre acolhidas, era necessário que o material linguístico fosse apresentado em inglês, o que representava um desafio significativo para alunos com níveis mais baixos de proficiência.

Ainda com relação à participação dos estudantes, uma escolha que se revelou pouco efetiva, frustrando as expectativas da equipe, foi o uso do *Instagram* como ferramenta de interação. Considerando que se trata de uma rede social amplamente utilizada no dia a dia da maioria deles, nossa previsão era que houvesse interação por meio do conteúdo postado no nosso perfil semanalmente. Apesar das várias tentativas de promover essa interação, como uso de enquetes, percebemos que o envolvimento na plataforma ficou aquém do esperado. Nossa análise sobre isso é que, para muitas pessoas, especialmente os adolescentes, o *Instagram* é principalmente percebido como uma plataforma de entretenimento. Portanto, conteúdos educacionais tendem a ser relegados ao segundo plano ou até mesmo ignorados.

Outra questão amplamente debatida em nossas reuniões foi a dificuldade enfrentada por um único professor ao tentar implementar projetos inovadores. Concordamos que o planejamento e, especialmente, a execução de um projeto de tal magnitude, envolvendo oito turmas do Ensino Médio, só foram possíveis graças à colaboração entre a escola e o PIBID. Além do planejamento e da elaboração de aulas e materiais, uma contribuição crucial da equipe, organizada em duplas, foi o monitoramento das atividades em grupo durante as aulas, uma tarefa que um único professor teria bastante dificuldade em realizar com turmas compostas por trinta ou mais alunos. Isso levantou questionamentos na equipe sobre a perpetuação de um ensino tradicional, que, no caso do inglês, limita-se à gramática e à leitura.

Apesar das dificuldades enfrentadas, chegamos à conclusão de que ensinar línguas por meio de metodologias ativas e perspectivas críticas é uma experiência profundamente gratificante. A colaboração na elaboração de um produto final com relevância educacional e social gera um senso de responsabilidade compartilhada, empoderamento e uma sensação de missão cumprida, tanto para os

professores quanto para os alunos. Reconhecemos que não conseguimos alcançar todos os estudantes, mas temos a certeza de que aqueles que foram impactados se beneficiaram de alguma forma, seja no aprimoramento linguístico ou na expansão dos conhecimentos (inter)culturais. Um exemplo disso é o ingresso de duas alunas advindas dessa escola estadual no curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas na UFSJ, que atribuíram à presença dos PIBIDianos na escola sua decisão pela licenciatura em Letras - Inglês. Os impactos das ações do PIBID-Inglês sobre esses estudantes com os quais trabalhamos durante quase um ano e meio são difíceis de mensurar, mas temos a convicção de que plantamos sementes que podem gerar frutos no futuro.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando conduzido de forma cooperativa e colaborativa, como foi o caso desse subprojeto, a experiência PIBID proporciona um ambiente de imersão aos professores em formação, que têm a oportunidade de se integrar à comunidade escolar e vivenciar o ambiente escolar, participando ativamente das atividades da sala de aula, interagindo com os alunos, colaborando com os colegas e lidando com os desafios reais do ensino. Sem dúvidas, essa vivência prática enriquece a formação acadêmica, na medida em que os conhecimentos teóricos discutidos na universidade podem ser contextualizados, experienciados e confrontados em um ambiente real de ensino, exercendo uma práxis dialógica que atualiza a formação de professores reflexivos, críticos e agentivos.

Acima de tudo, o PIBID cria espaço para reflexão e desenvolvimento profissional, para todos os envolvidos: professores em formação, professores-supervisores e coordenadores, em uma dinâmica de troca de experiências e conhecimentos, onde cada parte contribui e se beneficia mutuamente. O trabalho reflexivo e colaborativo amplia as capacidades individuais para agir no contexto educacional porque possibilidades antes não contempladas passam a fazer parte do repertório pedagógico desses profissionais, aumentando suas bagagens de prática.

A relevância e os benefícios do PIBID extrapolam a formação de professores e o desenvolvimento individual, reverberando em transformações profundas no ambiente escolar. A natureza imersiva do Programa não apenas capacita os participantes, mas, principalmente, impulsiona mudanças tangíveis nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

Aqueles que vivenciam as atividades promovidas pelo PIBID - sejam professores em formação, estudantes, coordenadores ou diretores - podem se tornar agentes de mudança, ao compartilhar e aplicar os conhecimentos desenvolvidos em suas práticas diárias. Essa disseminação de práticas inovadoras e reflexões críticas pode desencadear uma cascata de transformações em diversas escolas e comunidades.

Nesse sentido, o PIBID emerge como um catalisador de mudanças positivas no sistema educacional brasileiro. O Programa promove uma cultura de aprendizagem contínua e colaborativa, elevando o padrão de qualidade do ensino. Assim, o PIBID se revela como um elemento crucial na luta por uma educação mais inclusiva, dinâmica e eficaz para a sociedade brasileira.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, a quem agradecemos.

Agradecemos também a direção da escola Estadual João dos Santos, na figura da diretora Neyde Diniz Lima, pelo acolhimento e apoio e a professora Denise Silva Paes Landim, por sua leitura atenciosa do texto e pelos valiosos insights compartilhados sobre o tema da decolonialidade.

## REFERÊNCIAS

- ALDA, L. S. **Metodologias (cri)ativas na escola**: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos. 2018. 338 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- ALONSO, M. C. Interculturalidade e ensino de língua inglesa. **Revista Inventário**, Salvador, v. 21, p. 63-72, 2018.
- ANDRADE, A. C.; FELIPE, E.; MEDEIROS, S. A. Da pedagogia tradicional a uma aprendizagem significativa: ações inovadoras que fazem a diferença na vida do aluno. **Episteme Transversalis**, v. 11, n. 2, p. 69-95, 2020.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BECKETT, G. H. **Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes**: Goals and evaluations. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, 1999.
- BERNARDO, A. S.; COSTA LEITE, P. M. C. Transform(a)ção na sala de aula de Língua Inglesa: atividades didáticas baseadas nos letramentos críticos. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v. 16, n. 2, p. 90-104, 2021.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (Orgs.). **Letramento em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 209-229.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. New York: Oxford University Press, 1993.
- LOVATO, F. L. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 151-171, 2018.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento decolonial: despredimiento e apertura. In. CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.

MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture and Society**, v. 26, n. 8, p. 1-23, 2009.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, p. 15-33.

OLIVEIRA, L. A. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014. **Revista Odisseia**, n. 15, p. 120-124, 2016.

OLIVEIRA, G. C.; CASSOLI, E. R. Abordagem Comunicativa para o ensino de Língua Inglesa: aprendizagem baseada em projetos. **Revista Eletrônica da Educação - RELEDUC**, Jaú, v. 3, n. 1, p. 39-58, 2020.

PALHARES, A C. M. H. Língua, Cultura, Educação e Colonialidade: Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. **Interfaces de Saberes**, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2012.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. 220p.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SHOR, I. What is critical literacy? **The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practise**, v. 1, n. 4, 1999.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de Educación de Perú, 2005.

WANG, S. Project-Based Language Learning in China: a literature review. **Journal of Language Teaching and Research**, Beijing, v. 11, n. 1, p. 66-72, 2020.