

## **PBILL: UMA PROPOSTA INTEGRANDO DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS EM TEMPO DE AULAS REDUZIDAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO**

PBILL: A proposal integrating Decoloniality and Critical Thinking in Language Teaching in Times of Reduced Classes due to the New High School Policy

### **Renata Rezende Menezes**

Graduada em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del-Rei  
Mestre em Literatura e Memória Cultural pela Universidade Federal de São João del-Rei. Doutora em Estudos Literários pelo Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4938-2842>  
[rrzendemenezes@yahoo.com.br](mailto:rrzendemenezes@yahoo.com.br)

### **Alan Geraldo Ank Vasconcelos Batista**

Graduando em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del-Rei  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4542-5412>  
[alan.ankv@gmail.com](mailto:alan.ankv@gmail.com)

### **Giovanna Cristina Moura**

Graduanda em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del-Rei  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7667-2368>  
[giovannacmoura12@gmail.com](mailto:giovannacmoura12@gmail.com)

### **Lara Fábea Oliveira**

Graduanda em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del-Rei  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5563-9867>  
[larafabea7@gmail.com](mailto:larafabea7@gmail.com)

### **Thalisson da Silva Machado**

Graduando em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Universidade Federal de São João del-Rei  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0295-4237>  
[thalissondasilvamachado@gmail.com](mailto:thalissondasilvamachado@gmail.com)

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

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo descrever o projeto intitulado “Brazilian food gringos should know” (“Comida brasileira que os gringos devem conhecer”) realizado pelos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Língua Inglesa da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A realização desse projeto foi, inicialmente, focada nos pilares da pedagogia de projeto construtivista Project Based Language Learning (Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos) (PBILL) (FAROUK, 2016; MATHEWS-AYDINLI, 2007; GUSLYAKOVA *et al.*, 2021). Este trabalho apresenta a implementação e o desenvolvimento dessa abordagem, salientando as teorias sobre metodologias ativas (Morán, 2015; Masson *et al.*, 2012) e decolonialidade (Haus &

Albuquerque, 2020; Dulci & Malheiros, 2021; Palhares, 2012 Quijano, 2005), e destacando os resultados alcançados nas etapas possíveis, adaptadas às circunstâncias e ao perfil dos alunos. Durante o processo, os estudantes foram motivados a utilizarem a língua inglesa de maneira proativa, abordando questões sociais relevantes e criando um produto público em resposta a uma problemática, com um propósito produtivo, não apenas para a sala de aula mas também de interesse para a comunidade envolvida, no sentido de o produto final apresentar autenticidade e refletir a realidade do contexto em que essa comunidade se encontra inserida. Objetiva-se também destacar os resultados positivos deste projeto, como a participação e o envolvimento dos alunos, e da mesma forma, problematizar as várias questões enfrentadas ao longo do desenvolvimento dele, como a redução da carga horária do ensino de Inglês, a dificuldade em relação aos recursos tecnológicos e as diferentes realidades dos alunos, que tiveram forte influência nos resultados não tão satisfatórios, e as quais constituem fatores de reflexão para futuras abordagens em contextos semelhantes ao descrito neste trabalho.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; PBL; Metodologias ativas; Decolonialidade; Processo de ensino/aprendizagem.

## ABSTRACT

This present article aims to describe the project entitled “*Brazilian food gringos should know*” carried out by the students of the Institutional Program of English Language Teaching Initiation Scholarship (PIBID) of the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). The implementation of this Project was initially focused on the pillars of the constructivist project pedagogy *Project-Based Language Learning* (PBL) (Farouk, 2016; Mathews-Aydinli, 2007; Guslyakova *et al.*, 2021). This paper presents the implementation and development of this approach, highlighting the theories about active methodologies (Morán, 2015; Masson *et al.*, 2012) and decoloniality (Haus & Albuquerque, 2020; Dulci & Malheiros, 2021; Palhares, 2012; Quijano, 2005), and pointing out the results reached in the possible phases, adapted to the circumstances and the students’ profiles. During the process, the students were motivated to use the English language proactively, approaching relevant social questions and creating a public product in response to a problematic issue, with a productive purpose, not only to the classroom but also to the interest of the involved community in the sense that the final product presents authenticity and reflects the reality of the context in which this community is inserted. The objective is also to highlight the positive results of this project, like the participation and the involvement of the students, and in the same way, to problematize the several questions faced throughout the development of the project, as the reduction of the workload of the English teaching, the difficulty in relation to the technological resources and the different realities of the students, which had a strong influence in the not so satisfactory results and constitute factors of reflection to future approaches in similar contexts of this paper.

**Keywords:** English language; PBL; Active Methodologies; Decoloniality; Teaching/learning process.

## 1. INTRODUÇÃO

Diante da realidade do novo Ensino Médio no Brasil, a restrição de tempo destinado ao estudo de línguas estrangeiras emerge como um desafio significativo tanto para os educadores quanto para os alunos. Além disso, há a necessidade de romper com os paradigmas do ensino tradicional, focado na instrumentalidade do idioma, na qual se trabalha excessivamente a estrutura gramatical da língua-alvo em detrimento da utilização contextualizada e autêntica dela, por meio do desenvolvimento

equilibrado das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala. Desse modo, o presente trabalho busca apresentar os resultados de novas abordagens de ensino implementadas que buscaram propiciar ao aluno desempenhar um papel central e ativo em seu próprio processo de aprendizado.

Inicialmente, delimitamos o embasamento teórico em três vertentes metodológicas educacionais, sendo a primeira relacionada às metodologias ativas, que enfatizam a necessidade de integração da realidade extracurricular dos alunos com o ambiente da sala de aula, considerando elementos como tecnologia, o engajamento e a promoção da participação crítica dos estudantes (BATISTA, 2022; LACERDA; ACCO, 2020; MORÁN, 2015). Frente a esse contexto, em um segundo momento, aprofundamos a análise na abordagem da Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos, também conhecida como *Project-Based Language Learning* (PBL) (ALDA, 2018; FAROUK, 2016; GUSLYAKOVA *et al.*, 2021; MASSON *et al.*, 2012; PITURA; BERLIŃSKA-KOPEĆ, 2021). Por fim, exploramos o ensino crítico por meio da perspectiva decolonial (DULCI; MALHEIROS, 2021; HAUS; ALBUQUERQUE, 2020; MIGNOLO, 2009; PALHARES, 2012).

Em seguida, realizamos a apresentação da Escola Estadual João dos Santos, uma instituição de longa tradição na cidade de São João del-Rei - MG. Detalhamos o perfil dos estudantes, bem como o contexto das aulas de inglês e a infraestrutura disponível para o ensino, aspectos essenciais para o progresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Língua Inglesa, que teve início em novembro de 2022 na referida instituição de ensino.

Buscando aprofundar a compreensão do contexto escolar, apresentamos o processo de ambientação dos bolsistas do PIBID e as atividades que levaram à delimitação do tema do projeto desenvolvido. A priori, foram aplicados questionários guiados para explorar as preferências e opiniões dos estudantes em relação à língua inglesa. Optando-se, então, por uma abordagem pedagógica decolonial, procuramos confrontar estereótipos que permeiam o ensino de línguas estrangeiras, desafiando visões eurocêntricas e proporcionando um panorama plural e representativo da língua (CANAGARAJAH, 2013; HAUS; ALBUQUERQUE, 2020; MIGNOLO, 2009; PALHARES, 2012; PORTO-GONÇALVES, 2005 *apud* DULCI; MALHEIROS, 2021). Dessa maneira, foi fundamental compreender as nuances presentes nas vivências dos alunos para que se buscasse uma perspectiva mais inclusiva e culturalmente relevante no ensino.

Assim, o projeto a ser apresentado, intitulado “*Brazilian Food Gringos Should Know*”, buscou estimular nos estudantes a motivação e a aprendizagem contextualizada da língua inglesa. Além disso, almejamos desenvolver o trabalho em equipe e oportunizar autonomia aos alunos por meio de atividades que integrassem o conteúdo e a utilização contextualizada e funcional da língua, superando a abordagem isolada das habilidades linguísticas.

A seguir, apresentaremos os pressupostos teóricos sobre os quais sustentamos nossa prática ao longo dessa jornada na tentativa de concebermos e fomentarmos o projeto idealizado.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Metodologias Ativas

Com o advento da globalização e do desenvolvimento tecnológico, presenciou-se uma transformação radical em nossas sociedades. A interconexão global, impulsionada pelas tecnologias de comunicação, redes e mobilidade, encurtou distâncias e promoveu um intercâmbio cultural sem precedentes. Com o avanço tecnológico, assistimos à superação das barreiras físicas e temporais, possibilitando uma conexão global instantânea. Essa transformação, destacada por Morán (2015), não apenas encurta distâncias, mas também redefine a natureza das interações, abrangendo espaços virtuais e ampliando oportunidades de aprendizado e colaboração em escala global. Salienta-se, também, que há o surgimento de uma demanda crescente por habilidades linguísticas e culturais, tornando essencial a adoção de abordagens educacionais dinâmicas. Posto isso, uma mudança nas abordagens tradicionais “é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (MORÁN, 2015, p. 16).

De acordo com Diesel *et al.* (2017) *apud* Batista (2022), metodologias ativas são práticas inovadoras que colocam os alunos como protagonistas de sua aprendizagem, promovendo autonomia e envolvimento ativo. Os estudantes tomam decisões, problematizam a realidade e desenvolvem habilidades socioemocionais por meio do trabalho em equipe. Nesse contexto, os professores atuam como mediadores e facilitadores, orientando e motivando os alunos na busca pelo conhecimento (DIESEL *et al.*, 2017 *apud* BATISTA, 2022). Segundo Prince (2004 *apud* LACERDA; ACCO, 2020), as metodologias ativas envolvem métodos instrucionais que requerem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, demandando atividades significativas e reflexão. Para Lacerda e Acco (2020), para promover essa aprendizagem crítica, reflexiva, autônoma e interativa, é necessário envolver a família, obter o comprometimento da escola, e implementar políticas públicas abrangentes e integradoras. Assim, as metodologias ativas não devem ser limitadas a atividades pedagógicas, mas sim compreendidas como um enfoque que abrange a produção do conhecimento dentro das complexidades sociais.

Nesse cenário, as metodologias ativas no ensino se tornam parte integrante desse panorama em constante evolução, e como iremos destacar adiante, dentre tais metodologias, a Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos ou *Project-Based Language Learning* (doravante PBL) surge como uma alternativa possível.

## 2.2. PBL

No contexto das metodologias ativas, destaca-se a importância de proporcionar aos alunos experiências de aprendizado envolventes e participativas que estejam alinhadas com as demandas da sociedade globalizada. Abordagens como aprendizado baseado em projetos, também chamado *Project-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Projetos) (doravante PBL), não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também promovem a compreensão intercultural e a capacidade de trabalhar efetivamente em ambientes diversificados. Levando isso em consideração, o aprendizado baseado em projetos, centrado no estudante, destaca-se por ser uma abordagem dinâmica, reconhecendo que a aquisição profunda de conhecimento ocorre quando os alunos se engajam ativamente na exploração de desafios e problemas do mundo real. A proposta enfatiza a importância de uma aprendizagem ativa, significativa e contextualizada para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme Morán (2015), para iniciar o PBL, o professor da disciplina deve colaborar com os alunos na escolha de um projeto futuro que marcará o fim do período letivo. Essa escolha deve considerar um tema ou propósito que integre a disciplina, incorporando também outras mídias com temas relevantes para a vida dos estudantes. Além disso, é fundamental que os alunos se envolvam emocional e socialmente com o projeto. Ao longo do processo, tanto alunos quanto professores devem participar das decisões relacionadas às etapas a serem cumpridas. Ao final, a publicação do projeto em uma plataforma de livre acesso deve ser realizada.

Barbosa *et al.* (2004), citados por Alda (2018), destacam sete princípios essenciais para implementar a aprendizagem baseada em projetos: formar grupos de alunos com quantidade determinada; definir prazos para os projetos; considerar diversos interesses e metas; permitir a livre escolha de temas com negociação entre professor e alunos; atribuir propósito prático aos projetos para dar significado aos aprendizes; utilizar recursos variados, inclusive os fornecidos pelos próprios alunos; e compartilhar os resultados em diferentes níveis de comunicação, como sala de aula, escola e comunidade, com apresentação realizada pelos próprios estudantes. Concomitantemente, Leite (1996 *apud* Alda, 2018), descreve o desenvolvimento de um projeto em três fases: a problematização, em que os alunos expressam ideias, conhecimentos e hipóteses sobre a questão; o desenvolvimento, envolvendo discussões e propostas de trabalho que extrapolam o espaço escolar; e a síntese, em que as convicções iniciais são superadas, resultando em aprendizados incorporados ao mundo do aluno para futuras situações de aprendizagem.

É importante enfatizar novamente que a aprendizagem baseada em projetos traz o estudante para o centro do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhe o papel de protagonista em sua própria formação. Nessa conjuntura, cabe ao professor assumir o papel de facilitador/mediador,

auxiliando na comunicação do aluno e no aprimoramento de seu entendimento do conteúdo. De acordo com Masson *et al.* (2012):

Os egressos, deverão ser preparados para saber apresentar soluções aos problemas que surgem na sua vida profissional, utilizando os princípios tecnológicos com criatividade, considerando os aspectos sociais, ambientais, éticos, econômicos e internacionalizados. Para tanto, devem ser estimulados durante o seu curso a trabalhar com projetos com níveis crescentes de complexibilidade, o que vai exigir também dos docentes uma mudança na metodologia aplicada. (p. 2)

Por sua vez, no contexto de ensino de línguas, há a necessidade de estabelecer uma delimitação específica no enfoque linguístico, visando o aprimoramento. A aprendizagem baseada em projetos, quando aplicada em aulas de língua estrangeira, como o estudo do inglês, tem se destacado como uma das formas mais eficazes de ensino (MUDRIK, 2001 *apud* PITURA; BERLIŃSKA-KOPEĆ, 2021). Assim sendo, de acordo com Farouk (2016), PBL refere-se à implementação dessa abordagem no contexto do aprendizado de línguas. Larsson (2001 *apud* FAROUK, 2016) observou que os estudantes demonstram uma melhoria significativa em habilidades comunicativas, de pensamento e resolução de problemas ao participarem de um PBL. Além disso, conforme aponta Mathews-Aydinli (2007), a aprendizagem baseada em projetos está alinhada a abordagens nas quais os estudantes adquirem a língua-alvo ao usá-la, ao invés de serem apresentados a estruturas linguísticas predefinidas e, só posteriormente, praticá-las.

Conforme Levine (2004 *apud* GUSLYAKOVA *et al.*, 2021), os estudantes, ao participarem de comunicação intencional e se envolverem em atividades autênticas, têm a oportunidade de usar uma língua estrangeira de forma natural. A aprendizagem baseada em projetos facilita a integração de todas as habilidades linguísticas - leitura, escrita, escuta e fala - permitindo que os aprendizes reciclem a linguagem e as habilidades conhecidas em um contexto significativo (HAINES, 1989 *apud* GUSLYAKOVA *et al.*, 2021).

Na visão de Stoller (2009 *apud* PITURA, 2021), o sucesso do PBL requer a consideração de várias condições, como a orientação para produto e processo; envolvimento dos alunos na definição do projeto; duração além de um período de aula; integração de todas as habilidades linguísticas; incorporação do conteúdo ao aprendizado da língua; trabalho em grupo e individual; responsabilidade do aluno pelo próprio aprendizado; apresentação de um produto final; e reflexão dos estudantes sobre o processo e o produto.

De acordo com Hedge (1993 *apud* GIBBES, 2013), o PBL teve início nos anos 1970, sendo uma variação das práticas pedagógicas que buscavam ter o aluno no centro de sua própria educação. Seguindo tal lógica, o projeto funcionará de forma melhor baseando-se em dois princípios: relevância na vida do estudante e motivação. Sendo assim, o uso do método PBL está ligado à língua

no contexto de uso, promovendo estudos independentes por parte dos alunos, que trarão ainda seu conhecimento de outras áreas e, também, sua experiência de vida, para o projeto.

Com base nos fundamentos e postulados supracitados, percebemos, assim, a possibilidade de implementação de um PBL na Escola Estadual João dos Santos. Ressaltamos que, além dos pontos destacados anteriormente, outros elementos concernentes à realidade do ensino público brasileiro, conforme serão descritos, também transpassaram essa jornada e levaram aos resultados que serão retratados neste texto

### **2.3. O Ensino crítico por meio da decolonialidade**

No estudo da língua inglesa, outro ponto que se revela particularmente importante é a interseção entre o cenário descrito e os estudos decoloniais. A globalização, ao promover a disseminação global da língua inglesa, também levanta questões sobre como essa difusão pode perpetuar ou desafiar padrões culturais e linguísticos historicamente estabelecidos. Nesse sentido, a colonialidade deixou um legado em várias instâncias, desde o ser ao saber. De acordo com Porto-Gonçalves (2005) *apud* Dulci e Malheiros (2021) como resultado desse legado epistemológico eurocêntrico, existe um pensamento nos países colonizados que os impede de compreender o mundo a partir de suas próprias epistemes / dos próprios mundos em que vivem.

Sendo assim, os estudos decoloniais, ao questionarem as hierarquias de conhecimento e as influências culturais dominantes, incentivam uma análise crítica sobre como o ensino de línguas, especialmente do inglês, pode contribuir para a reprodução ou subversão dessas estruturas. A ênfase em habilidades linguísticas e culturais, como mencionado, destaca a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e linguística, evitando a imposição de perspectivas hegemônicas. Como colocado por Palhares (2012), a libertação do “espelho eurocêntrico” (Quijano, 2005) torna-se de grande importância para outras categorias de pensamento diferentes do europeu emergirem. Portanto, ao integrarmos os estudos decoloniais no ensino de língua inglesa, é possível cultivarmos uma consciência crítica que vá além das fronteiras linguísticas, promovendo uma compreensão mais inclusiva e contextualizada no processo educacional.

Ao pensarmos no desenvolvimento e implantação do projeto, objetivamos, dessa maneira, desafiar a lógica colonial / moderna (Mignolo, 2009; Canagarajah, 2013; Jenkins, 2015 *apud* Haus & Albuquerque, 2020) de determinados grupos de falantes, principalmente os do norte do hemisfério, como modelos superiores na prática da língua inglesa.

Nesse contexto do ensino de línguas baseado em projetos, focado nas metodologias ativas, desenvolvimento do pensamento crítico e na decolonialidade, a seguir, apresentamos a instituição e

o perfil das turmas nas quais o projeto intitulado “*English Food Gringos Should Know*” foi desenvolvido.

### 3. CONTEXTO ESCOLAR

O primeiro passo, desde o início do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em novembro de 2022, foi entender a realidade escolar para então vir a executar o projeto apresentado neste artigo. Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar a Escola Estadual João dos Santos, que foi fundada no dia 26 de julho de 1908, com o nome de Grupo Escolar de São João del-Rei, por ser a primeira escola da cidade. Anos mais tarde, passou a se chamar “João dos Santos”, em homenagem ao sanjoanense, barão e visconde de Ibituruna, Doutor João Batista dos Santos, que foi um professor, acadêmico, médico e político brasileiro.

A escola tem sua sede oficial em um prédio que se encontra em reforma, no endereço Av. Eduardo Magalhães, s/n, no centro da cidade. Atualmente, ela está alocada temporariamente em uma propriedade relativamente nova, onde funcionava anteriormente uma instituição de ensino superior particular da cidade. A previsão é de que a sede oficial da instituição seja retomada após um período de reformas. Contudo, a atual localização do centro de ensino é relativamente limitada em termos estruturais. Assim, as classes da escola se encontram em dois longos corredores, locais esses que servem também como espaços onde os alunos ficam nos intervalos das aulas. Ainda que o educandário apresente um estacionamento e um refeitório na área externa, podemos considerar que os discentes possuem pouco espaço para exercerem suas atividades.

Em relação às salas de aula, estas são de tamanhos diversificados e são distribuídas conforme o número de alunos de determinada turma. Cada uma delas conta com um quadro branco em boa condição, uma mesa e uma cadeira para o professor e carteiras relativamente novas para os discentes, além de ventiladores. Algumas salas dos 1º anos do Ensino Médio que foram acompanhados pelos estagiários possuem cortina e outras não, podendo alterar o reflexo do quadro para os alunos. A iluminação é boa, mas, devido ao tamanho pequeno das janelas, os ambientes são pouco arejados. Fato esse complicador no período de calor.

A instituição dispõe ainda de um laboratório de informática, que possui computadores relativamente novos, utilizados para fins pedagógicos dentro do contexto das aulas. O espaço pode ser reservado na sala dos professores ou na secretaria da escola. Entretanto, essa sala não é utilizada nas aulas de Inglês, nas quais a professora permite que os alunos utilizem os próprios celulares para pesquisas quando necessário, apesar de eles não possuírem acesso à internet da escola.

A escola conta com uma ampla biblioteca, localizada no antigo laboratório da universidade que anteriormente lá era sediada. Contudo, nenhum de seus vários livros é em língua inglesa. A

professora de Inglês da escola utiliza o livro didático “*Joy!*” (“Alegria”) de Denise de Andrade Oliveira, da editora FTD, volume único. 1ª ed., São Paulo, 2020, com os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Uma observação crucial é que grande parte dos alunos do primeiro ano possui predominantemente um nível de proficiência do idioma situado no A1 (conhecimento elementar da língua), de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) ou *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), preconizado pelo *Council of Europe*. No contexto mencionado, é perceptível o reflexo do ensino instrumental da língua estrangeira, uma vez que o foco dos discentes sempre se volta para o tópico gramatical em estudo, especialmente para contextos específicos como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo.

#### 4. AMBIENTAÇÃO EM SALA DE AULA E PRÉ-PROJETO

Após os alunos-bolsistas do PIBID e a professora da referida escola realizarem o curso *online* “*Envisioning PBL*” (“Entendendo o PBL”) da University of Hawai’i at Mānoa, no mês de janeiro de 2023, surgiu o intuito de desenvolver um projeto juntamente aos alunos do 1º ano do Ensino Médio da instituição, baseado nos parâmetros e dinâmicas do PBL. Desse modo, para que fosse possível aprofundarmos o entendimento do contexto dos estudantes, aplicamos, durante as aulas do mês de fevereiro de 2023, um questionário que nos provesse uma perspectiva geral de aspectos culturais, educacionais e socioeconômicos dos alunos (ver apêndice A) para que, assim, pudéssemos orientar nossas contribuições no ambiente da sala de aula.

Com o retorno do questionário, ficou decidido que uma primeira abordagem seria contextualizar a importância da língua inglesa, pois evidenciou-se tal necessidade para que os alunos pudessem compreender os motivos pelos quais a disciplina da língua estrangeira faz parte do currículo obrigatório escolar. Assim, elaboramos uma aula denominada “*The English-Speaking World*” (“O mundo falante de inglês”), que foi apresentada às turmas do primeiro ano no mês de março de 2023. Nesse contexto, as atividades foram planejadas de modo a oferecer aos alunos oportunidades para praticar diversas habilidades, como ampliação do vocabulário e compreensão gramatical, utilizando-se de recursos como imagens e textos. Além disso, os alunos puderam compreender a importância do idioma inglês e desenvolver sua criticidade.

As orientações conduzidas pelos alunos-bolsistas transcorreram de maneira tranquila, suscitando de maneira positiva ampla reação de participação e incitando interesse e questionamentos entre quase todos os estudantes. As sessões iniciaram-se com indagações aos alunos sobre a quantidade de países de língua inglesa que conseguiam listar e o conhecimento que possuíam sobre estes. Buscou-se fomentar, em um primeiro momento, o conhecimento de mundo destes. Seguiu-se

então para uma discussão, na qual os alunos expressaram surpresa diante da vasta distribuição geográfica de países onde o inglês é língua nativa, desviando-se, assim, da lógica colonial/moderna ao evidenciar nações além do tradicional eixo Estados Unidos e Inglaterra, que ainda são as principais referências em relação ao idioma inglês.

Por conseguinte, os alunos foram desafiados a responder a uma questão acerca dos possíveis motivos pelos quais o inglês é a língua mais utilizada globalmente, explorando-se os impactos sobre como o Império Britânico facilitou, de certa forma, a disseminação do idioma. Um aspecto importante a ser ressaltado é que os estudantes foram incentivados a desenvolver seus pensamentos críticos ao analisarem dois mapas: um retratando a expansão da língua inglesa pelo mundo e outro delineando o alcance imperialista britânico em seu apogeu, buscando reforçar e estabelecer paralelos e relações entre eles.

Dando sequência à aula temática, os alunos foram instigados a participar de um jogo de perguntas e quatro opções de respostas, com apenas uma correta, abordando inicialmente questões culturais sobre diversos países de língua inglesa, seguido por uma fase destinada a promover o pensamento crítico deles. Imagens de contextos variados ao redor do mundo foram exibidas, permitindo aos estudantes perceberem que desafios sociais enfrentados localmente não são exclusivos de países em desenvolvimento, mas que também estão presentes em nações como os Estados Unidos e Reino Unido.

Por fim, buscando incentivar os alunos a refletir sobre a relevância do aprendizado da língua inglesa em suas vidas, questões sobre a importância de se aprender o idioma foram levantadas. Nesse contexto, surgiu uma percepção interessante sobre o papel que o inglês pode desempenhar como ferramenta de comunicação em situações cotidianas, especialmente em uma região turística como a cidade na qual está localizada a escola. Nesse sentido, este aspecto está alinhado com a ideia de Morán (2015) sobre a importância do envolvimento emocional e ativo dos alunos em projetos educacionais, conectando-os com sua realidade social.

Paralelamente às nossas participações como alunos-bolsistas durante as aulas, acompanhamos também o conteúdo programático demandado pelo currículo escolar juntamente com a professora supervisora. Fato este muito relevante, haja vista a necessidade de se criar uma conexão entre os conteúdos estudados em sala de aula. Nesse contexto, como um desdobramento da aula intitulada *“The English-Speaking World”*, os alunos foram divididos em grupos de 5 a 6 alunos para que criassem cartazes com informações adicionais sobre os países falantes da língua inglesa sorteados para cada um deles, sendo esse trabalho válido como uma das atividades avaliativas do bimestre que também visou trabalhar a autonomia dos discentes para além do espaço escolar.

No primeiro semestre de 2023, como continuação do programa educacional, optamos por explorar o tema “alimentação” com os alunos do primeiro ano, intitulado as sessões de ensino como “*Cooking Lesson*” (“Aula de culinária”). Esta escolha foi motivada pela congruência com o conteúdo proposto pelo livro didático (vocabulário e estruturas gramaticais), além de visar despertar o interesse e envolvimento dos estudantes no aprendizado do idioma.

Durante as aulas de maio do mesmo ano, adotamos uma abordagem interativa, iniciando com perguntas relacionadas às habilidades de cozinhar deles e o prazer por referida atividade. Essas indagações não apenas incentivaram a participação direta dos alunos, mas também propiciaram um ambiente para o compartilhamento de vivências pessoais, revelando um notável interesse culinário entre os alunos de todas as turmas acompanhadas. Em seguida, introduzimos o vocabulário fundamental para se trabalhar com receitas, selecionado para abranger desde ingredientes até utensílios de cozinha, permitindo aos alunos expandirem seus conhecimentos linguísticos de maneira prática, além de terem a oportunidade de consolidar conhecimento prévio que tiveram contato nos anos anteriores.

Na sequência, fez-se uma discussão sobre a estrutura de uma receita como um tipo específico de texto. Os alunos discutiram juntamente com os alunos-bolsistas os elementos essenciais desse gênero textual. Esta atividade destacou a relevância de se perceber a melhor maneira de se organizar um texto para que essa reflita em uma boa habilidade de escrita. Essa dinâmica acabou promovendo uma reflexão crítica sobre o formato pelo qual as informações são apresentadas.

Para tornar a experiência de aprendizado ainda mais variada, vídeos breves de receitas disponíveis em plataformas de vídeos foram selecionados e exibidos, permitindo que os alunos observassem o uso prático do vocabulário e da estrutura de receitas em contextos reais. A aula temática culminou então em uma atividade prática em que os alunos preencheram lacunas em uma receita utilizando-se do vocabulário previamente apresentado, sendo desafiados a aplicar seu entendimento para que completassem as partes faltantes do texto. Além disso, tentaram desvendar qual comida estava sendo instruída pela descrição do passo a passo, com o objetivo de promover mais um exercício voltado para o trabalho do raciocínio lógico.

Mais uma vez, é relevante destacar o notável envolvimento e participação ativa dos alunos ao longo de todas as aulas, enriquecendo as discussões e atividades e criando um ambiente de aprendizado que favoreceu a colaboração entre alunos e professora. As aulas temáticas não se limitaram apenas aos aspectos gramaticais e de vocabulário da língua, mas também incentivaram a percepção do uso prático do que estava sendo estudado. Finalmente, como parte das atividades extraclasse, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma receita para trabalhar em duplas na aula da semana seguinte.

Como desdobramento e em continuidade à aula temática, a professora passou no quadro o vocabulário relevante da aula anterior para que os alunos realizassem a cópia e tivessem a informação em seus cadernos. Feito isso, os discentes foram orientados a começarem a traduzir para o inglês as receitas que deveriam ser apresentadas como trabalho bimestral, e como não houve tempo hábil para terminarem, os alunos foram instruídos a entregarem a tarefa na semana seguinte. Torna-se importante salientar que a temática que viria a ser desenvolvida pelo projeto começou a se delinear nessas duas últimas aulas descritas, tendo em vista o engajamento e a participação interessada dos alunos durante elas. Sendo assim, percebe-se aqui que a escolha do tema foi feita de forma indireta pelos alunos, ainda que o interesse deles tenha sido fomento para a escolha da temática da tentativa de execução de um PBL que viria a ser feita.

Nas aulas que se seguiram, foram sorteadas receitas produzidas por cada sala para que fossem expostas em um varal cultural no corredor da escola. Ainda nesse contexto, aproveitando a temática estudada em sala de aula, no dia 17 de junho de 2023, (sábado letivo), convidamos a *English Teaching Assistant* (ETA) em atuação na UFSJ no ano de 2023, a estadunidense Anna Gildea, a conduzir, em língua inglesa, uma “*Cooking Lesson*”, oriunda da proposta supracitada, na qual foi preparada por ela e pelos alunos presentes uma *fruit salad* (“salada de fruta”), utilizando o vocabulário e comandos estudados previamente pelos discentes. Vale ressaltar, que essa dinâmica não apenas contemplou os alunos do 1º ano, mas toda a comunidade escolar presente.

Ao aproximar do final do primeiro semestre, um novo questionário foi administrado para que os alunos fizessem suas autoavaliações e fornecessem um *feedback* do trabalho realizado até então (ver apêndice B). Posto isso, ao levar em consideração o sucesso das dinâmicas educacionais e os questionários que ressaltaram o grande interesse dos alunos pelo tema “*Food*” (“*Comida*”), em nossa reunião *online* de encerramento de semestre, ficou definido que, para os 1º anos, focaríamos em estimulá-los a fim de serem capazes de apresentar comidas típicas brasileiras que os estrangeiros deveriam provar. Nesse momento, a estruturação do projeto “*Food Gringos Should Know*” (“*Comidas que os Gringos Deveriam Conhecer*”) começou a ser concebida, a qual será descrita a seguir.

## 5. PROCESSO DE ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO

O projeto “*Food Gringos Should Know*” foi desenvolvido para ser aplicado utilizando o espaço de quatro aulas, distribuídas nos meses de agosto, setembro e outubro do mesmo ano. Essas, por sua vez, foram estruturadas para contemplar os pilares do PBL baseado no que Stoller (2009) apud Pitura e Berlinska-Kopec (2021) considera para o sucesso deste tipo de projeto, dentre eles: orientação referente ao produto e o processo; participação ativa dos estudantes na concepção do projeto; extensão além do tempo de uma única aula; fusão de todas as competências linguísticas; inclusão do conteúdo

no processo de aprendizagem da língua; colaboração tanto em equipe quanto individualmente; autogestão do aprendizado por parte dos alunos; exposição de um produto final; e análise crítica dos estudantes acerca do processo e do produto. Além disso, o foco residiu em dinâmicas que buscassem desenvolver reflexões sobre decolonialidade juntamente com o pensamento crítico dos discentes (HAUS; ALBUQUERQUE, 2020; DULCI; MALHEIROS, 2021; PALHARES, 2012; QUIJANO, 2005). A distribuição temporal e de lições foi pensada tendo em vista a limitação de tempo e o número de aulas disponíveis durante o segundo semestre.

Na primeira aula, intitulada “*Dishes from Around the World*” (“Comidas ao redor do mundo”), buscamos trabalhar os pratos típicos de alguns países mencionados no livro didático. Assim, como defendido por Morán (2015), buscamos inserir o mundo exterior no espaço escolar. Focamos no vocabulário de “*countries*” (“países”) e “*nationalities*” (“nacionalidades”), além de revisarmos palavras que comumente aparecem nos ingredientes das receitas. Por fim, terminamos as dinâmicas com um vídeo no qual são apresentados estrangeiros experimentando alimentos populares do Brasil, a fim de que servisse como inspiração para o trabalho bimestral que seria introduzido na aula da semana posterior.

Na aula seguinte, de número dois, dando sequência ao tema iniciado na anterior, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a um vídeo da atriz brasileira Bruna Marquezine, em que a mesma, expressando-se em língua inglesa, experimenta e discorre sobre seus lanches tradicionais brasileiros favoritos. Os discentes foram orientados a anotar as palavras que reconheciam. Um ponto relevante foi a participação engajada da maioria dos alunos. Após essa dinâmica, a professora abordou as questões que seriam concernentes à elaboração do trabalho bimestral a ser feito (em trios) sobre pratos típicos de cada uma das cinco regiões do Brasil, que os discentes considerassem interessantes para estrangeiros conhecerem e experimentarem. A atividade deveria ser entregue até o final de setembro, guiada pelas perguntas que deveriam ser respondidas em inglês, juntamente com ilustrações, como indicadas no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Guiding Questions For Project.**

<b>Brazilian Food Gringos Should Know</b>
Region: North / Northeast / Midwest / Southeast / South
Name:
Ingredients:
Is it salty or sweet?

**Fonte:** Autoria própria.

Na sequência, na aula de número três, as turmas foram divididas em 5 grupos, cada um responsável por discutir e selecionar uma comida típica para representar uma das cinco regiões do

Brasil por meio das informações que pesquisaram para estruturar o trabalho bimestral desenvolvido. Essas escolhas seriam apresentadas na semana seguinte durante a visita da ETA estadunidense Anna Gildea. As dinâmicas propostas envolveriam uma troca de informações na qual os discentes apresentariam as comidas de seu país e a visitante poderia falar sobre a cultura alimentar de sua terra natal, visando o caráter intercultural. Nessa troca entre culturas, há um fomento da conscientização sobre a importância do (re)conhecimento de outros saberes e tempos (HAUS; ALBUQUERQUE, 2020).

Na quarta aula, ocorreu a visita da professora assistente de inglês da UFSJ, na qual os alunos apresentaram comidas típicas de diferentes regiões do Brasil para a visitante. Além disso, a presença da convidada proporcionou uma discussão significativa sobre estereótipos culturais relacionados aos Estados Unidos e suas percepções sobre o Brasil. A interação promoveu a compreensão da diversidade cultural, encorajou o questionamento de preconceções e enfatizou a importância do diálogo intercultural, deixando uma impressão positiva em boa parte dos alunos, os quais se mostraram participativos durante a aula. Ademais, como apontado por Mignolo (2009), percebeu-se a inversão da relação de produção de conhecimentos, tendo em vista o fato de que os discentes puderam se distanciar de uma possível percepção de superioridade estrangeira ao utilizarem a língua inglesa para mostrar à visitante o que sabiam e produziram. Sendo assim, nota-se a valorização da identidade cultural e contexto local destes.

Desde as primeiras aulas acompanhadas no início do ano de 2023 nos 1º anos, já era perceptível o grande desafio que seria desenvolver um projeto de ensino de línguas baseado em projetos, por meio dos princípios de decolonialidade e criticidade, em um contexto educacional em que os alunos dispõem apenas de uma aula de inglês por semana. Destaca-se, também, outro ponto que foi complicador e determinante ao longo do processo com os primeiros anos: o número de aulas. O ensino da Língua Inglesa, como outras disciplinas, tem sofrido uma grande transição e redução de carga horária especialmente no contexto da rede pública de ensino, que, neste momento, no Ensino Médio, sofre uma grande mudança, devido à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura curricular, com a carga horária focando em novos aspectos, como os itinerários formativos e a formação técnica e profissional.

A limitação do tempo de instrução impôs restrições à profundidade e extensão dos tópicos que poderiam ser abordados, dificultando a incorporação efetiva de elementos críticos no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, a necessidade de atender às avaliações e demandas do currículo escolar muitas vezes colidiu com a abordagem mais flexível e contextualizada desejada para um

ensino de línguas que promova a consciência crítica e tenha foco no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A inserção de práticas pedagógicas alinhadas aos ideais de decolonialidade e criticidade demanda uma reestruturação substancial no formato tradicional do ensino de línguas, o que pode ser difícil de ser implementado em um ambiente educacional com recursos e, principalmente, tempo limitados. A reconciliação entre os objetivos do projeto e as exigências curriculares estabelecidas podem exigir uma revisão cuidadosa das prioridades educacionais e uma abertura para a flexibilidade no planejamento, considerando estratégias criativas para otimizar o tempo de aprendizado e integrar práticas mais críticas no ensino da língua estrangeira que tornem os alunos mais proativos e autônomos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando introduzidos na sala de aula, futuros docentes devem ter contato direto com todo o processo envolto na elaboração das atividades destinadas à classe. Devido às mudanças na tecnologia e globalização, as abordagens/métodos sobre como exercer a profissão de professor têm sido pesquisadas e ampliadas. Desse modo, o PBL (project based language learning), foi escolhido para aplicação pelos estagiários do colégio João dos Santos, buscando a inovação e aprendizado de maneira prática e significativa para a realidade dos envolvidos.

A inserção de metodologias ativas que buscam inovar o ambiente educacional necessita de um preparo e acompanhamento que guiarão a conclusão de suas funcionalidades. Torna-se importante considerar também o ambiente de sua aplicação para a adaptação na realidade da sala de aula. Escolas públicas são instituições que geralmente carecem de tecnologia e espaços para inovação, sendo esse o mesmo caso que ocorre na Escola Estadual João dos Santos, local da aplicação do projeto.

Além disso, o denominado PBL requer que o aluno assuma o controle do próprio processo de aprendizagem, ao passo que o professor desempenha o papel de mediador desse processo. Há um problema, porém, na aplicação deste projeto em ambientes públicos, uma vez que nesses espaços encontram-se pessoas provenientes de diferentes classes sociais. Muitas delas sequer têm acesso ao básico no que diz respeito à realidade de vida e de conhecimento, o que limita o processo quanto às suas variadas formas possíveis de inovação, já que as mesmas podem excluir muitos alunos das aulas. Nesse contexto, resta aos estagiários procurarem alternativas de ensino que possam suprir (muitas vezes minimamente) a carência dos estudantes/ instituição.

Além da falta de recursos tecnológicos e das diferentes realidades, as aulas de inglês duram apenas 50 minutos semanais, o que diminui ainda mais as possibilidades de um ensino efetivo e que possa fomentar a participação ativa dos alunos. No contexto de problemas externos (a falta de tempo

para as aulas) e internos (falta de recursos, realidade dos alunos) apresentados neste projeto, muitas características de metodologias ativas, dessa forma, tornaram-se impraticáveis. Os alunos não foram incluídos de forma direta e consciente na escolha do projeto final, assim como não foram, por muitas vezes, ativamente responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, visto que, apesar das atividades serem mediadas pelos estagiários e pela professora, o método clássico de ensino (Método Direto ou Gramática e Tradução) foi aplicado concomitantemente, conforme o planejamento tradicional, tornando as aulas uma combinação de metodologias ativas e tradicionais. Tais métodos/abordagens usados para a conclusão do projeto tiveram um bom resultado, porém retiraram de certa forma a liderança esperada por alunos de um chamado PBL, o que culminou em uma abordagem de ensino/aprendizagem diferente da esperada.

Por outro lado, conforme relatado, os alunos do projeto conseguiram ter contato com diferentes formas de aprendizagem da língua inglesa e perspectivas divergentes dos idiomas, ao aprenderem sobre as diferentes culturas falantes da língua. Somado a isso, todas as habilidades linguísticas foram trabalhadas ao longo do processo, apresentando a integração do conteúdo programático definido para as salas do Novo Ensino Médio no Brasil. Houve também a apresentação de um produto final com a reflexão dos alunos sobre sua importância para o conhecimento e valorização da própria cultura, o que foi de grande relevância e de certa maneira inovador para a realidade desses estudantes.

Em suma, para uma futura aplicação de um PBL em outras escolas de modo mais efetivo, há a necessidade de uma análise da possibilidade de sua aplicação prática para determinar assim, se nas condições apresentadas, os alunos poderão executar de modo integral as etapas do PBL, a fim de que resultados mais bem-sucedidos sejam alcançados.

## 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

ALBUQUERQUE, M. L. V.; HAUS, C. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, n. 61, p. 181–208, 2020.

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) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

BATISTA, J. L. L. A importância das metodologias ativas para o ensino de língua inglesa na escola pública. **Ciência em Evidência, Revista Multidisciplinar**, Capivari, v. 3, p. 1-11, 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 08 mai. 2024.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations.** New York: Routledge, 2013. 230p.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021.

GIBBES, M.; CARSON, L. Project Based language learning: an activity theory analysis. Innovation in language learning and teaching. **Sample our Language & Literatura Journals**, v. 8, n. 2, p. 171-189, 2013.

GUSLYAKOVA, A. et al. Project-based learning usage in L2 teaching in a contemporary comprehensive school (on the example of English as a foreign language classroom). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p. e16754, 2021.

FAROUK, I. A Project-Based Learning Model for Improving the Willingness to Communicate of ESL Students. **Systemics, Cybernetics and Informatics**, Japan, v. 14, n. 2, p. 11-18, 2016.

HAUS, C.; ALBUQUERQUE, M. L. V. de. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do Instituto de Letras, Estudos Linguísticos**, n. 61, p. 181-208, 2020.

LACERDA, V. V.; ACCO, C. A. do N. As Metodologias Ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos. **Leitura**, Maceió, n. 67, p. 296-311, 2020.

MATHEWS-AYDINLI, J. Problem-based Learning and adult English language learners. **CAELA**, Washington, p. 1-8, 2007.

MASSON, T. J. et al. “Metodologia de Ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)”. **ABENGE**, Belém, p. 1-10, 2012.

MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 7 -8, p. 1-23, 2009.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** Ponta Grossa: Editora Ponta Grossa. 2015.

OLIVEIRA, D. A. **Joy!** Volume único. São Paulo: FDT, 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. 1, p. 1-15, 2012.

PITURA, J. BERLINSKA-KOPEC, M. Learning English while exploring the national cultural heritage: technology-assisted project-based language learning in an upper-secondary school. **The Journal of Teaching English with Technology**, Poland, v. 18, n. 01, p. 37-52, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 1-25.

## APÊNDICE

### Apêndice A – Primeiro Questionário – Fevereiro de 2023

Questionário	
Olá! Este questionário tem como objetivo conhecer melhor você, suas preferências e seus objetivos como aprendiz de inglês. Suas respostas irão nos ajudar a escolher e desenvolver as atividades em sala de aula. Obrigado pela colaboração desde já!	
Estagiárias e estagiários do PIBID Língua Inglesa da UFSJ.	
1.	Qual o seu nome? _____
2.	Qual a sua turma? _____
3.	Quais temas abaixo te interessam mais? (Pode escolher mais de uma opção) <input type="checkbox"/> Assistir séries (Netflix, HBO, Globoplay, etc...) <input type="checkbox"/> Acessar redes sociais (Instagram, TikTok, BeReal, etc...) <input type="checkbox"/> Ler livros e histórias em quadrinhos. <input type="checkbox"/> Praticar esportes.
	Outros: _____
4.	Você gosta de inglês? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Se sim, como você tem contato com inglês fora da sala de aula? <input type="checkbox"/> Faço aula de inglês em um cursinho e/ou com professor particular <input type="checkbox"/> Escuto música <input type="checkbox"/> Assisto séries <input type="checkbox"/> Games  Outros: _____
5.	Você tem celular que possa levar para a sala de aula? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  Se sim, você tem acesso à internet (dados móveis)? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
6.	Você tem computador? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não

**Apêndice B – Segundo Questionário – Junho de 2023**

1st Years - Autoavaliação e Feedback						
Nome: _____						
Turma: _____ Data: ____/____/____						
1. O que mais te chamou a atenção nas aulas de inglês neste semestre? Por quê?						
2. Qual aula/conteúdo você menos gostou? Por quê?						
3. Quais temas você gostaria que fossem trabalhados no próximo semestre?						
4. Das aulas ministradas pelos PIBIDers, avalie abaixo:						
<b>The English Speaking World</b>	—	1	2	3	4	5
<b>Cooking Lesson</b>	—	1	2	3	4	5
5. Quais habilidades (leitura, escrita, fala e audição) você considera que melhorou ou desenvolveu? Por quê?						
6. Quais habilidades (leitura, escrita, fala e audição) você considera que precisa desenvolver? Por quê?						
7. O que você acha da presença dos PIBIDers durante as aulas? De que formas eles contribuem para o ensino?						

1. De acordo com Quijano (2005), “a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete” (p. 129), ou seja, uma vez que apresentamos muitas semelhanças históricas com os europeus, enxergamos nossa imagem de forma distorcida, desse modo, essa perspectiva de poder eurocêntrica nos tendenciou a acreditar que pensamos como eles, “seguindo sendo o que não somos” (p. 130).

2. A Modernidade representou um modo de vida que girou em torno da comercialização monopolizante de muitas especiarias/produtos pela Europa no século XVII. Dessa forma, a lógica modernidade/colonialidade surgiu a partir desses hábitos europeus, uma vez que para suprir a necessidade do comércio de tantos produtos, os europeus lançaram mão do trabalho escravo para essa produção, ou seja, da existência de colônias sobre as quais exerciam seu poder e pela imposição da relevância dos europeus sobre outros povos (MIGNOLO, 2009).

3. Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), ou Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Disponível em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale/>>. Acesso em: 15 jan. 2024.