

ENSINO DE INGLÊS SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL ATRAVÉS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID

Matheus Willian Neves ¹
Luís Filipe Matos dos Santos ²
Célia Regina Lessa Aleixo Devico ³

RESUMO

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que estabelece a cultura como um pilar fundamental no ensino de língua inglesa (LI), este estudo investiga a abordagem do Inglês como Língua Franca (ILF) sob uma ótica intercultural. Compreendendo a língua enquanto prática social e baseando-se na pedagogia multicultural, a pesquisa fundamenta-se em teóricos como (Reis; Brock, 2010), (Galor; Haus, 2019), (Gonçalves et al., 2016), (Alves; Siqueira, 2020) e (Gimenez et al., 2015). O trabalho reporta observações e intervenções realizadas por Pibidianos do Projeto Pibid-Inglês de uma Universidade Pública paranaense no contexto de uma escola pública de gestão privada em Maringá (PR). Os resultados demonstram que metodologias pautadas no multiculturalismo estimulam significativamente a participação discente, fomentam diálogos genuínos e desenvolvem a consciência crítica e intercultural. Conclui-se que a implementação de práticas contextualizadas e inclusivas favorece tanto a aquisição linguística significativa quanto a consolidação de uma docência ética e socialmente engajada.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa, Pedagogia multicultural, Inglês como língua franca.

1. INTRODUÇÃO

A relação intrínseca entre língua e cultura é central no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, funcionando como base para a formação de cidadãos capazes de atuar em diversos contextos comunicativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância dessa relação ao priorizar “o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (Brasil, 2018, p. 241). Isso significa reconhecer que a linguagem não é um veículo neutro de comunicação; ela carrega, em cada enunciado, os valores, as crenças e as visões de mundo de seus falantes.

¹ Graduando do Curso de Letras (Português-Inglês) da Universidade Estadual de Maringá - PR, mwnmatheuswn@gmail.com;

² Graduando do Curso de Letras (Português-Inglês) da Universidade Estadual de Maringá - PR, ra128750@uem.br.

³ Professora orientadora: Doutorado em Letras (UEM). Docente na Universidade Estadual de Maringá - PR, crladevico@uem.br.



Conforme apontam Reis e Brock (2010), língua e cultura são indissociáveis, pois é através da língua que os sujeitos não apenas descrevem a realidade, mas negociam suas identidades e perpetuam ou transformam práticas sociais. Os autores propõem “uma reflexão/comparação durante o trabalho com o sistema formal sobre os aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura nacional” (Reis; Brock, 2010, p. 77), fomentando a interculturalidade — entendida não apenas como o contato entre culturas distintas, mas como uma postura crítica e reflexiva sobre a pluralidade de identidades, essencial para desconstruir estereótipos e hierarquias. Pensando nas práticas pedagógicas essa concepção de língua

não vê a cultura como um objeto de estudo, como uma matéria a ser aprendida, mas promove, sim, a interação entre sujeitos a partir do conhecimento que eles têm de sua própria cultura e da cultura do outro. [...] Assim, nas práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento de diferenças culturais, ao mesmo tempo em que procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (Reis; Brock, 2010, p. 78).

Diante da expansão global da LI, tais concepções convergem no Inglês como Língua Franca (ILF). Diferente do ensino tradicional focado na emulação do falante nativo anglocentrado, o ILF se alinha à “visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos” (Gimenez *et al.*, 2015, p. 594). No contexto da educação básica pública, assumir a postura do ILF significa conscientizar o aprendiz, validando suas variações linguísticas e focando na inteligibilidade e na competência comunicativa intercultural, pois

sob uma perspectiva do ILF, as normas da língua são estabelecidas durante as interações e são reguladas pelas próprias exigências interacionais, em vez de serem relacionadas ao que é correto ou apropriado sob o ponto de vista dos falantes nativos. Nessas circunstâncias, como aponta Seidlhofer (2011), seria contraproducente para o processo interacional, até mesmo absurdo em muitos casos, aderir às normas da língua e cultura do Inglês como Língua Nativa (ILN), quando nenhum nativo sequer se faz presente (Alves; Siqueira, 2020, p. 175).

Contudo, transpor essa teoria para a prática em sala de aula impõe desafios, exigindo do professor — e do professor em formação — a criação de espaços pedagógicos que favoreçam essa “descolonização” de concepções e atitudes.

É nesse cenário de articulação entre teoria e prática que se insere o trabalho em tela. As atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Maringá, realizadas em uma escola pública paranaense de período



integral, buscaram materializar esses conceitos. Ao longo deste relato de experiência, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina eletiva *English around the world: cultural differences*, ofertada para alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, desenvolvidas durante o primeiro semestre do ano letivo de 2025 (Março a Julho). As análises estão pautadas em autores que discutem cultura e ensino (Reis; Brock, 2010), (Motta-Roth, 2004) e (Gonçalves *et al.*, 2016); interculturalidade (Alves; Siqueira, 2020); multiletramento (Rojo, 2012); metodologias ativas (Pischetola; Miranda, 2019) e ILF (Gimenez *et al.*, 2015) e (Galor; Haus, 2019). Assim, esperamos contribuir para a reflexão sobre como a pedagogia multicultural pode favorecer tanto a aquisição linguística significativa quanto a consolidação de uma docência ética e socialmente engajada.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, delineada como um relato de experiência. Os dados aqui analisados foram gerados por meio de observação participante e registros em diários de campo elaborados pelos bolsistas do PIBID-Inglês, contendo reflexões sobre as atividades desenvolvidas em uma disciplina e as interações dos discentes participantes. As atividades foram planejadas sob demanda da professora supervisora do colégio em duas aulas semanais. A turma em questão era formada por 30 alunos de 6º e 7º anos. Os estudantes participantes tinham um perfil comunicativo e interessado no estudo da LI, inferimos que a possibilidade de escolha das disciplinas extracurriculares contribuiu para essa constituição. A disciplina eletiva, intitulada *English around the world: cultural differences*, ministrada pela professora supervisora, além de trabalhar aspectos linguísticos da LI também abordou conhecimentos culturais tais como: hábitos, jogos, curiosidades, diferenças lexicais e de sotaque, filmes, músicas, dentre outros aspectos relativos à cultura de diversos países falantes de LI. Fundamentada nos princípios do ILF, a proposta foi alicerçada na desconstrução da visão hegemônica do falante nativo eurocêntrico como “modelo ideal”, apresentando a LI como ferramenta de acesso a saberes produzidos em diversos contextos globais. Dada a flexibilidade curricular da disciplina eletiva, optou-se por uma abordagem híbrida, integrando elementos de diversas metodologias em uma disciplina fundamentada pela Metodologia de projeto.

Diferente do currículo regular, muitas vezes pautado na progressão gramatical linear, as aulas foram organizadas em sequências didáticas temáticas (cada país/cultura como um



eixo). Essa liberdade permitiu adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades de cada encontro, priorizando a interação oral e a produção criativa. Ao todo foram realizadas 11 atividades e para este relato selecionamos 8 delas, as quais são apresentadas na seção que segue.

O processo avaliativo seguiu a lógica da avaliação formativa, privilegiando o aspecto qualitativo e processual em detrimento do quantitativo. Ao final do percurso de aprendizagem os estudantes socializaram os artefatos culturais e conhecimentos produzidos ao longo do semestre em um evento escolar denominado “Culminância”. Essa etapa exigiu que os alunos materializassem os debates teóricos em produtos tangíveis como *lapbooks*, objetos de massa de modelar, objetos típicos e decorações, validando o aprendizado através da exposição para a comunidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS AO LONGO DO PERCURSO

A escolha das 8 atividades, dentre as 11 realizadas nas Oficinas, pautou-se no critério de representatividade e diversidade metodológica, buscando ilustrar diferentes estratégias aplicadas ao longo do semestre, como a gamificação, os multiletramentos e a cultura *maker*. Além disso, também foi levada em consideração a expressividade qualitativa dessas práticas para a compreensão do ILF e na riqueza das reflexões críticas geradas pelos discentes, considerando também as limitações de extensão inerentes ao formato deste artigo.

3.1. Inglês como língua franca e variação linguística através da gamificação

Na primeira aula da eletiva, iniciada em 12 de março de 2025, foi feita uma apresentação inicial dos participantes (alunos, professora supervisora e pibidianos), seguida pela formação de grupos de alunos com países temáticos para trabalhar ao longo do primeiro semestre. Um aluno foi indicado como líder para escolher os colegas para compor seu grupo e, com o grupo formado, selecionaram um país a partir de uma lista de países que utilizam a LI, seja como língua oficial, segunda língua ou língua estrangeira. Foram escolhidos os países e montados 5 grupos temáticos: Escócia, Argentina, Inglaterra, França e Itália, desafiando a abordagem centrada apenas no nativo e introduzindo a comparação intercultural.

Na segunda aula do mesmo dia, utilizamos a metodologia ativa da gamificação (*gamification*, em inglês do termo original) do ambiente escolar, “que consiste na utilização



de elementos dos jogos fora do seu contexto, com a finalidade de mobilizar os sujeitos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens” (Gonçalves *et al.*, 2016, p. 1.305). Para introduzir a temática das variações linguísticas, optou-se inicialmente por aplicar um *quiz* focado nas diferenças lexicais entre o inglês estadunidense e o britânico. Essa escolha atuou como uma sondagem diagnóstica do conhecimento prévio dos alunos, majoritariamente influenciado pelo consumo de cultura *pop* anglocêntrica, permitindo, em um segundo momento, problematizar essa centralidade e expandir a visão da turma para a multiplicidade do ILF.

A partir do que os alunos consumiam de mídia em inglês, debateu-se brevemente sobre as diferentes variantes da LI com as quais tinham contato. Em seguida, as regras do *quiz* foram apresentadas: (I) organização dos alunos em dois times; (II) cada time alternadamente tinha uma tentativa de acertar a resposta, sendo a chance de resposta passada ao oponente caso o grupo da vez não acertasse; (III) cada acerto valendo 1 ponto, em 4 níveis (sendo o último o nível *hard* surpresa e com pontos extras ocultos). (IV) o time vencedor (com mais pontos) receberia doces como premiação e motivação para participação.

O nível 1 da atividade do *quiz* sobre a variação linguística em LI era um “*true or false*” sobre o significado de palavras no inglês britânico e americano, abordando o nível semântico da gramática. O nível 2 era de múltipla escolha entre 4 alternativas com palavras de ambas variações para se completar adequadamente as frases solicitadas, este nível trabalhou a dimensão gramatical da apropriação da linguagem, servindo para comparar também os dois modos de se referir a cada um dos objetos apresentados. O nível 3 era uma atividade de completar a palavra faltando letras, com a variação a qual ela pertencia explicitamente indicada como dica, este nível enfatizou a dimensão formal da gramática. O nível *hard* compreendia questões dos 3 tipos anteriores, mas com vocabulário não explorado ao longo do *quiz*, pois o vocabulário é referenciado mais de uma vez até o nível 3.

A integração com a cultura dos dois países ocorreu por meio dos enunciados e frases das questões, as quais foram comentadas ao longo do *game*. Além disso, a atmosfera de descontração permitiu reforçar o conteúdo de forma divertida e engajada. Muitos alunos não conheciam as palavras mencionadas e seus significados como: *jumper, gas, lorry, rubber*, entre outras. O jogo proporcionou o aprendizado contextualizado algumas vezes sem a necessidade de tradução direta.

3.2 Modelo de informações sobre os países



No encontro do dia 19 de março de 2025, a etapa da intervenção teve como foco instruir os discentes sobre a confecção do artefato final exigido para a “Culminância” (um cartaz interativo com elementos simbólicos das nações). Para estabelecer um parâmetro visual e conteudista do que se esperava das produções, a equipe do PIBID optou por usar como exemplo os Estados Unidos — país não selecionado por nenhuma das equipes, o que evitou interferências diretas nas pesquisas autônomas dos discentes.

A aula foi estruturada a partir de eixos expositivos: dados demográficos e geográficos; marcos da colonização; símbolos nacionais; turismo; e aspectos da cultura pop (culinária e entretenimento). Para ilustrar o impacto cultural estadunidense, recorreu-se a materiais audiovisuais autênticos, como canções folclóricas de memorização dos nomes dos 50 estados dos Estados Unidos e o videoclipe “Thriller”, de Michael Jackson, culminando em um debate sobre o marco cultural que essa música representou para o pop.

Como reflexão sobre a práxis docente, é imperativo reconhecer que esta aula adotou um viés metodológico mais conservador. Conforme alertam Pischetola e Miranda (2019, p. 41), o modelo frontal pode recair na “transmissão de conhecimento unilateral para um aluno passivo”. Empiricamente, isso se confirmou pelo engajamento assimétrico da turma: enquanto tópicos de cultura pop e entretenimento prenderam a atenção, dados históricos e cívicos (como o significado da bandeira) geraram baixa interação. Para além dos temas abordados, alguns outros surgiram espontaneamente, como o modo de vida das pessoas, o período da segregação racial estadunidense e seu apagamento histórico, a relevância da comunidade negra e o imperialismo.

Dando prosseguimento ao projeto, o encontro do dia 26 de março iniciou-se com a aplicação de um recurso lúdico denominado “*English Express*”, desenvolvido no âmbito do PIBID. A dinâmica de cartas consistia em desafiar os alunos a identificarem o status sociolinguístico da LI em diferentes países, categorizando-a como língua oficial, segunda língua ou língua estrangeira. A gamificação atuou nesse contexto como instrumento de conscientização sobre a expansão global do idioma, materializando na prática o conceito do ILF e descentralizando a posse da língua dos países de eixo anglófono tradicional.

No segundo momento, a aula assumiu um caráter de oficina prática (cultura *maker*), típica da Aprendizagem Baseada em Projetos. Os pibidianos apresentaram os animais-símbolos de diversas nações, discutindo as motivações históricas e culturais por trás dessas representações. Em seguida, as equipes iniciaram a confecção de seus respectivos cartazes interativos.



Para a etapa de pesquisa, a escola disponibilizou *tablets*. O aspecto mais notável desta etapa foi a auto-organização dos discentes: sem a imposição direta dos docentes, os grupos dividiram funções de forma orgânica. Enquanto alguns estudantes, demonstrando maior grau de letramento digital, pesquisaram dados e imagens de referência, outros mobilizavam suas habilidades artísticas, desenhando símbolos e pratos típicos. Essa dinâmica de projeto validou que a eficácia pedagógica atrela-se à interação social, confirmando que “tanto o engajamento quanto a própria aprendizagem são sinônimos de engajamento social em comunidades organizadas em torno de um interesse comum. Com isso, não é necessário que o aluno esteja “no centro”, mas que ele seja reconhecido em sua interação com os outros” (Pischetola; Miranda, 2019, p. 42). Essa autonomia evidencia que a transição de um modelo de ensino expositivo para uma abordagem ativa fomenta não apenas a aquisição linguístico-cultural, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e de trabalho colaborativo.

3.3 Confeção dos *lapbooks*

A proposta inicial de confeção de um cartaz tradicional foi reconfigurada em abril de 2025, para a produção de um *lapbook*. Trata-se de um gênero textual multimodal que mescla a linguagem verbal e não-verbal por meio de dobraduras, envelopes e compartimentos móveis. Indissociável dessa escolha metodológica está a noção de multiletramentos, compreendida como a “capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido” (Rojo, 2012, p. 31). O hibridismo do gênero, onde diferentes linguagens operam de forma sincrônica, permitiu que os estudantes materializassem, de maneira criativa e personalizada suas próprias percepções interculturais sobre os países pesquisados.

Para viabilizar essa produção, a equipe docente atuou como mediadora no processo de letramento visual e procedimental dos alunos. Utilizando os recursos tecnológicos da sala de aula (sistema Educatron), foram projetados exemplos práticos e vídeos tutoriais orientando a turma sobre a arquitetura e a mecânica de um *lapbook*.

Do ponto de vista metodológico, a confeção dos artefatos adotou uma perspectiva transversal. O tempo de produção foi estrategicamente diluído ao longo do semestre, garantindo que o foco permanecesse na qualidade da pesquisa intercultural. Ademais, a etapa de finalização culminou em um ensaio coletivo das apresentações orais no final de maio de 2025. Essa estratégia distanciou-se da avaliação meramente somativa, consolidando uma avaliação formativa e processual. Este ensaio viabilizou um espaço seguro para que os



professores fornecessem *feedback* construtivos e mediadores, aprimorando não apenas a estética e o conteúdo dos *lapbooks*, mas também a competência comunicativa e a segurança dos estudantes para a exposição final no dia da “Culminância”.

3.4 O chocolate na cultura

Com a proximidade do feriado da Páscoa, a intervenção do dia 02 de abril de 2025 articulou a continuidade da produção multimodal dos *lapbooks* com uma abordagem histórico-cultural do chocolate. Distanciando-se de práticas pedagógicas tradicionais que tendem a reproduzir acriticamente narrativas comerciais ou puramente eurocêntricas, a equipe do PIBID optou por uma perspectiva decolonial ao abordar a temática.

Através da mediação tecnológica no Educatron, foi apresentada a historiografia do chocolate, resgatando a centralidade dos povos originários da América pré-colombiana (Maias e Astecas). O cacau foi desmistificado de seu formato industrial contemporâneo e recontextualizado como uma bebida amarga, utilizada como moeda de troca, símbolo de status social e oferenda sagrada. A discussão avançou para o impacto da colonização europeia, a adição do açúcar e a subsequente fabricação em larga escala. Simultaneamente a essa reflexão crítica, promoveu-se o letramento lexical no quadro (*Aztecs, factory, beverage*), garantindo a indissociabilidade entre a aquisição de vocabulário e a construção do conhecimento histórico-social.

No encontro subsequente, em 16 de abril, a práxis pedagógica mobilizou um elemento da cultura hegemônica estadunidense de forma lúdica: a tradição da *Egg Hunt* (Caça aos Ovos). Após uma contextualização sobre a presença dessa prática na mídia e na cultura pop, a atividade foi estruturada aliada à gamificação. Para isso, os professores espalharam recortes de ovos pelas dependências do colégio e forneceu as pistas exclusivamente em língua inglesa. Essa escolha metodológica transformou a língua em um instrumento mediador: para alcançar o objetivo do jogo, os estudantes, organizados em grupos, precisaram exercitar a compreensão leitora, a inferência e a colaboração em tempo real. Ao término do tempo estipulado, a professora supervisora realizou a contagem e a premiação, reforçando o engajamento da turma. A dinâmica evidenciou a eficácia da alternância entre momentos de alta movimentação física (ludicidade) e concentração (confecção) para a manutenção do foco discente.

3.5 O Gênero *Recipe*: Da Compreensão Teórica à Prática Vivencial



No dia 21 de maio de 2025, a intervenção teve como foco o gênero textual receita (*receipe*). O objetivo central foi demonstrar aos discentes a língua inglesa como uma ferramenta de uso real e cotidiano. A aula foi estruturada em duas etapas complementares: a apropriação teórica do gênero e, em seguida, a sua materialização prática. No primeiro momento, a abordagem centrou-se na análise linguística e estrutural. Foram exploradas o uso de verbos no imperativo e o vocabulário técnico de medidas e ações culinárias. Para ilustrar essa etapa, utilizou-se uma receita de *waffles*, revisando o léxico referente aos ingredientes necessários para a receita .

Essa fundamentação teórica serviu como andaime (*scaffolding*) para a segunda etapa, estruturada a partir da leitura compartilhada mediada pela professora supervisora. Durante a projeção da receita, a docente instigou a participação da turma através de questionamentos que guiaram a localização de informações pontuais e a inferência de sentidos, contextualizando também a popularidade do *waffle* em diversas culturas. A transição da compreensão da receita para a prática vivencial ao longo da aula reconfigurou a sala em um espaço culinário colaborativo, onde docentes e alunos prepararam e decoraram suas porções de *waffle* conjuntamente.

A transposição didática do papel para a experiência sensorial resultou em uma recepção extremamente positiva por parte dos estudantes. Observou-se que a união entre a ludicidade, a quebra da rotina espacial e a concretização de um produto final (o próprio alimento) reduziu o filtro afetivo da turma, gerando um alto nível de engajamento. Mais do que a simples memorização de vocabulário, a atividade consolidou uma aprendizagem significativa, transformando a compreensão de um gênero textual em uma vivência marcante e colaborativa que dificilmente seria alcançada apenas com metodologias expositivas tradicionais. Ao final, a organização conjunta do espaço reforçou o senso de comunidade e pertencimento essenciais no ambiente escolar.

3.6 Glocalização e Interculturalidade: A Festa Junina em ILF

No dia 18 de junho de 2025, a intervenção pedagógica propôs uma articulação direta entre a cultura nacional e a LI, utilizando as festividades juninas como eixo temático. Ao invés de importar datas comemorativas hegemônicas anglófonas, a equipe do PIBID optou por uma abordagem “glocal” — pensar globalmente e agir localmente. Essa escolha baseia-se na premissa do ILF, em que o idioma estrangeiro serve como instrumento para que os discentes expressem e valorizem sua própria identidade cultural.



Os docentes conduziram uma discussão histórica e decolonial sobre a origem da festividade. Explorou-se o sincretismo cultural da data, contrastando a tradição europeia de celebração da colheita do trigo (*wheat harvest*) com as práticas dos povos nativos e originários das Américas, que já realizavam rituais de agradecimento pelas colheitas sazonais, especialmente a do milho (*corn harvest*). Essa transposição cultural evidenciou aos alunos como as tradições são híbridas e adaptáveis.

Durante a exploração do vocabulário típico — que englobou termos como *corn cake*, *polenta*, *peanuts* e *popcorn* —, a aula transcendeu o aspecto teórico para uma vivência imersiva. A organização de um “arraiá” colaborativo em sala de aula, com a partilha de doces e bolos trazidos tanto pelos professores quanto pelos estudantes, atuou como uma estratégia de imersão sensorial a qual, mais uma vez, tornou a discussão teórica tangível - materializando-a para os alunos.

Por fim, no encerramento da aula, a turma retomou a cultura *maker*. De forma a conectar a temática da festa com a pesquisa intercultural do projeto geral, os alunos iniciaram a confecção de artefatos representativos dos países que estavam estudando em seus grupos, utilizando massa de modelar. Essa transição fluida entre a valorização da cultura local na Festa Junina e o respeito à pluralidade global (os países do projeto) cristaliza o objetivo da competência intercultural proposta pela disciplina.

3.7 Evento da culminância e *feedback*

O evento da “Culminância”, realizado nos dias 7 e 8 de julho de 2025, representou o encerramento metodológico do ciclo de Aprendizagem Baseada em Projetos desenvolvido ao longo do semestre. A organização do espaço físico foi intencionalmente projetada para transformar uma sala convencional do colégio em um ambiente de letramento intercultural e multimodal. As paredes e mesas foram compostas pelos artefatos construídos pelos discentes — lapbooks, objetos modelados, fotografias e itens decorativos —, materializando visualmente o percurso de pesquisa de cada equipe.

O fator de maior relevância desta etapa, contudo, foi o protagonismo discente. Organizados em escalas de revezamento, os próprios alunos assumiram o papel de mediadores culturais. Eles foram os responsáveis por expor oralmente em língua inglesa e portuguesa os conhecimentos adquiridos sobre os países estudados, apresentando-os inicialmente para a comunidade escolar interna e, em um segundo momento, para o público externo (familiares e responsáveis). Essa socialização pública não apenas valida o conhecimento construído, mas



confere um propósito social real para o uso do idioma, retirando-o da artificialidade do livro didático.

Na primeira aula após o evento, em 30 de julho de 2025, o foco da intervenção voltou-se para a consolidação da avaliação formativa. Por meio de uma roda de conversa reflexiva, promoveu-se um espaço seguro para a partilha de vivências, estimulando a metacognição — momento em que o aprendiz reflete criticamente sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Em seguida, aplicou-se um instrumento de avaliação qualitativa por escrito, solicitando que os alunos registrassem os pontos altos da disciplina, sugestões de melhoria e anseios para ofertas futuras. A adoção dessa escuta ativa é um princípio elementar da pedagogia crítica, pois descentraliza a autoridade avaliativa exclusiva do docente e reconhece o aluno como coautor do currículo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou as reflexões de bolsistas do Pibid-Inglês de uma universidade pública paranaense acerca das atividades por eles desenvolvidas em uma disciplina eletiva ministrada para alunos de 6ª e 7ª série na escola básica em que atuaram. As reflexões sobre intervenções pedagógicas realizadas evidenciaram pressupostos importantes do ensino da LI pautado nos pressupostos do ILF, dentre os quais a desconstrução da figura hegemônica do falante nativo; práticas pedagógicas “em direção a uma perspectiva menos monolíngue” (Galor; Haus, 2019, p. 256); relação entre língua e cultura.

As atividades desenvolvidas demonstraram também que a sala de aula de línguas é um terreno político, corroborando a necessidade de “desnaturalizarmos o conceito de cultura no contexto de ensino de inglês” (Motta-Roth, 2006, p. 1). O resgate da historiografia do cacau e a Festa Junina ilustraram a possibilidade de trabalhar a LI (uma língua global) por meio de temáticas locais/contextualizadas – numa perspectiva glocal, mostrando que o “inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder” (Alves; Siqueira, 2020, p. 171). Ao valorizar culturas pré-colombianas ou utilizar a língua inglesa para expressar tradições genuinamente locais, o aluno exerce sua identidade glocal, combatendo o imperialismo cultural inerente ao ensino tradicional. A utilização de metodologias ativas também mostrou-se como ponto de destaque nas atividades realizadas ao buscar superar abordagens tradicionais nas quais muitas vezes “a língua desvinculada da cultura, faz com que o aprendiz se limite a se comportar como o ‘outro’” (Reis; Brock, 2010, p. 74).



Por fim, o percurso trilhado corroborou o valor inestimável do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ao possibilitar a reflexão na prática e sobre a prática dos alunos docentes em formação inicial. A oportunidade de intervir em uma escola pública com uma proposta decolonial e intercultural não produziu impactos apenas nos alunos, mas também na identidade dos pibidianos, enquanto professores em formação.

5. REFERÊNCIAS

- ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **Revista Cor Das Letras**, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- GALOR, A. L.; HAUS, C. O ensino de inglês como língua franca: Um relato de práticas. **Percursos Linguísticos (UFES)**, v. 9, p. 254-274, 2019.
- GIMENEZ, T. *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.
- GONÇALVES, L. *et al.* Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. In: **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE**. 2016. p. 1305.
- MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagem, Cultura e Sociedade**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, p. 191-201, 2006.
- PISCHETOLA, M.; DE MIRANDA, L. T. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019.
- REIS, K. C. ; BROCK, M. P. S. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. **Revista Perspectiva**, São Paulo, ano, v. 128, p. 73-88, 2010.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

