

## **O QUE TEM DE CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS E QUAL É A TAREFA DA PEDAGOGIA CRÍTICA? A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS EM UM PROJETO DE MONITORIA DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA TRANSLINGUAGEM**

*WHAT IS CRITICAL IN TASK-BASED LANGUAGE TEACHING AND WHAT IS THE TASK OF CRITICAL PEDAGOGY? THE DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS IN A TEACHING ASSISTANTSHIP PROJECT BASED ON TRANSLANGUAGING*

Gustavo Dias Oliveira  <http://orcid.org/0009-0001-3273-4231>  
Centro de Formação de Professores - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
gustavodias@aluno.ufrb.edu.br

Diogo Oliveira do Espírito Santo  <http://orcid.org/0000-0003-4805-4430>  
Centro de Formação de Professores - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
diogo.oliveira@ufrb.edu.br

*D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14053063>*

*Recebido em 08 de julho de 2024*

*Aceito em 11 de agosto de 2024*

**Resumo:** Neste trabalho discutimos que, embora pareçam distantes tanto teórica quanto metodologicamente, a Pedagogia Crítica (PC) e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) se interseccionam e podem contribuir para uma educação linguística socialmente engajada. A partir dessa imbricação, propomos tensionar os princípios que ora afastam, ora aproximam tais abordagens, a partir de uma cena de sala de aula de língua inglesa de um projeto de monitoria desenvolvido em uma universidade do interior da Bahia. Exemplos de atividades didáticas com foco na discussão identitária serão trazidas a fim de não só ilustrar a relação entre ambas as perspectivas, mas também investigar, a partir do conceito da translanguagem, o impacto de se considerar todo o repertório linguístico dos alunos em sala de aula. Neste texto, por fim, debatemos o papel da PC e da ELBT no desenvolvimento de atividades mais sensíveis à diferença linguística e identitária e como elas se configuram uma alternativa a práticas que desvalorizam o potencial dos recursos semióticos nos quais os alunos se embasam para construir sentido em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Pedagogia Crítica. Translanguagem. Atividades didáticas. Monitoria.

**Abstract:** In this paper, we discuss how, although seemingly distant both theoretically and methodologically, Critical Pedagogy (CP) and Task-Based Language Teaching (TBLT) intersect and can contribute to a socially engaged linguistic education. From this overlap, we propose to tension the principles that both separate and bring together these approaches, drawing on a scene from an English language class within a teaching assistantship project developed at a university in the interior of Bahia. Examples of didactic activities focusing on identity discussion will be presented not only to illustrate the relationship between both perspectives but also to investigate, through the concept of translanguaging, the impact of considering students' entire linguistic repertoire in the classroom. In this text, finally, we discuss the role of CP and TBLT in the development of activities that are more sensitive to linguistic and identity differences, and how they constitute an alternative to practices that devalue the potential of the semiotic resources on which students rely to construct meaning in the classroom.

**Keywords:** Task-Based Language Teaching. Critical Pedagogy. Translanguaging. Didactic activities. Teaching assistantship.

## 1. Palavras iniciais

Ao longo das décadas, diferentes abordagens pedagógicas têm sido discutidas no âmbito do ensino de línguas adicionais<sup>1</sup>. As mais populares vão desde aquelas que enfatizam a mera memorização de vocabulário e regras gramaticais até as que advogam o uso contextualizado da língua com vistas à justiça social. Complementarmente, tem se debatido que, para serem relevantes na educação linguística<sup>2</sup>, tais abordagens precisam atender às demandas comunicativas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (doravante ELBT) chamou a atenção de educadores e pesquisadores da área de ensino de línguas, não só por se distanciar de métodos que se concentravam no estudo de regras gramaticais isoladas, mas por almejar o desenvolvimento linguístico a partir do compromisso com o uso autêntico de um repertório de práticas comunicativas.

À vista disso, o presente artigo explora como o ELBT pode colaborar na educação linguística em língua inglesa discutindo a noção de tarefas e o seu papel na elaboração de atividades comunicativas. Para isso, o texto se baseia em nossas experiências em uma aula de língua inglesa, com foco na discussão sobre identidade, de um projeto de monitoria desenvolvido no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nesse contexto, os eixos condutores do ELBT foram integrados aos estudos da Pedagogia Crítica (PC), por reconhecermos a importância de uma educação linguística pautada tanto na negociação de sentidos comunicativos, tal como é proposto pelo ELBT, como também na reflexividade e consciência crítica.

Embora entendamos que tanto o ELBT quanto a PC possuam focos distintos, defendemos que a integração de seus princípios tem o potencial de tornar a educação linguística em língua inglesa mais socialmente engajada. Discutimos, então, como ambas as perspectivas podem ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem, uma vez que por ressaltarem a autonomia e a interação, elas compreendem os alunos como agentes ativos do processo de construção de conhecimento. Por fim, reflexões acerca do processo de elaboração de atividades didáticas serão abordadas, como uma maneira de não só problematizar o papel do ELBT e da PC nesse processo, mas também investigar os impactos de se considerar todo o repertório linguístico dos alunos na condução de tarefas comunicativas, tal como é proposto em estudos recentes sobre translíngua.

Neste texto, portanto, exploramos a interseção entre essas perspectivas, na busca de um ensino-aprendizagem de língua inglesa voltado tanto para a comunicação, como também para o desenvolvimento de posturas críticas face ao mundo que nos cerca. Assim, acreditamos que ao adaptarem tarefas do ELBT para incluir reflexões críticas,

---

<sup>1</sup> Na tentativa de fazer jus a uma perspectiva translíngua, optamos pelo uso do termo “línguas adicionais”, fazendo referência às línguas ensinadas e aprendidas para além daquelas consideradas “maternas”. Alicerçados em Leffa e Irala (2014, p. 33), que definem língua adicional como “[...] construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece [...]”, acreditamos que tal posicionamento tem o potencial de desafiar as hierarquias impostas aos recursos linguísticos usados pelos sujeitos, além de destacar a relação de interdependência entre eles.

<sup>2</sup> O termo “educação linguística” será usado para nos referirmos ao “[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (Bagno; Rangel, 2005, p. 63). Assim, embora usemos a expressão “ensino- aprendizagem” em algumas ocasiões, daremos preferência ao termo “educação linguística”, por ele não só abranger diferentes contextos educacionais, como também ressaltar as ideologias e crenças que acompanham nossas relações com as línguas/linguagens ao longo do tempo.

professores podem criar ambientes que valorizem a diversidade cultural e linguística, com vistas à transformação social.

Para atendermos aos objetivos aqui traçados, dividimos este artigo da seguinte forma: A primeira seção destaca os princípios teórico-metodológicos do ELBT, explorando como as tarefas podem ser cuidadosamente projetadas para promover o uso da língua e engajar os alunos em processos cognitivos e comunicativos. A segunda seção introduz a translíngua como uma perspectiva que questiona a visão de língua como entidade abstrata, enfatizando a fluidez e hibridismo dos recursos linguísticos dos sujeitos, com vistas à compreensão da linguagem para além das fronteiras monolíngues. Além disso, discute-se a importância da Pedagogia Crítica na promoção de uma educação reflexiva e inclusiva, destacando sua ênfase na transformação dos alunos em pensadores críticos e agentes de mudança. Na terceira seção, são apresentadas experiências práticas de tarefas críticas e translíngues em um projeto de monitoria de graduação. Nela ainda são abordados os parâmetros para o desenvolvimento das atividades, incluindo a negociação de sentido, a semelhança com situações do mundo real e o uso de recursos linguísticos e não-linguísticos. Finalizamos retomando pontos-chave de nossa discussão, apontando para as possibilidades oferecidas por uma educação linguística a partir do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, Pedagogia Crítica e da translíngua.

## 2. A tarefa de uma abordagem focada em atividades comunicativas

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas ou Task-Based Language Teaching (doravante TBLT) (Willis, 1996; Long, 1996; Skehan, 1996; Ellis, 2003; Nunan, 2004) tem ganhado destaque por ser uma metodologia que coloca o foco na realização de tarefas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Ele tem suas premissas enraizadas nos estudos de segunda língua (Krashen, 1982; Cook, 2016) e, por esse motivo, se embasa na compreensão de que aprender não só envolve a assimilação de regras gramaticais, mas também o uso de estruturas linguísticas por meio de situações comunicativas relevantes. O ELBT emergiu como uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino, destacando-se por seu compromisso com a comunicação e com o uso de uma língua adicional. Ele busca proporcionar aos alunos as habilidades linguísticas necessárias para interações em contextos reais, concentrando-se na realização de tarefas, isto é, atividades práticas que refletem situações significativas e desafiam os alunos a negociarem sentidos para cumprir propósitos comunicativos específicos. Ellis et al. (2019) desempenharam papel crucial no desenvolvimento do método, fornecendo diretrizes para a criação de tarefas para o ensino de línguas. Esses autores elaboraram princípios teóricos e práticos para o uso do ELBT, explorando como as tarefas podem ser cuidadosamente projetadas para promover o uso da língua e levar os alunos a se envolverem em processos cognitivos e comunicativos. Como já foi enfatizado anteriormente, as tarefas têm como objetivo combinar elementos de comunicação à aprendizagem da língua. Nesse sentido, Ellis et al. (2019) introduziram os conceitos de *information gap*, *reasoning gap* e *opinion gap*, para se referirem aos tipos de tarefas que potencialmente levariam à prática autêntica e significativa da língua em contextos de ensino-aprendizagem.

No tipo *information gap*, os alunos precisam trabalhar colaborativamente na negociação de informações para atingir um objetivo ou resolver um problema comum. Já em *reasoning gap*, as tarefas desafiam os alunos a analisar informações, fazer inferências e aplicar suas habilidades de pensamento crítico. Por fim, *opinion gap*

destaca a importância de os alunos expressarem opiniões, crenças e pontos de vista, o que não apenas desenvolve suas habilidades de comunicação, mas também os desafia a articular e a defender suas perspectivas.

Além disso, baseado em Ellis e Shintani (2014), os autores abordam a importância do *task-as-workplan*, isto é, os materiais que serão utilizados para um contexto de uso comunicativo da língua adicional. E para isso, eles listam alguns critérios a serem considerados na elaboração de atividades didáticas, dentre eles o que advoga que o foco principal deve ser o significado. Sobre esse ponto, os autores dizem que: “O plano de trabalho tem como objetivo garantir que os aprendizes estejam principalmente focados em compreender e/ou produzir mensagens com um propósito comunicativo (ou seja, há um foco primário na construção de significado)” (Ellis et al., 2019, p. 10)<sup>3</sup>. Assim, de acordo com Ellis et al., nas tarefas comunicativas, o foco principal está na construção eficaz e compreensível de sentido.

O segundo critério “há algum tipo de lacuna” nos direciona para o que os alunos precisam saber para concluir a tarefa. A presença dessa lacuna é o que os motiva a se comunicarem e a usarem a língua para superar um desafio. Nas palavras dos autores: “O plano de trabalho é projetado de maneira a incorporar uma lacuna que cria a necessidade de transmitir informações, raciocinar ou expressar uma opinião” (ELLIS et al., 2019, p. 10). Sobre o critério “há um resultado comunicativo claramente definido”, Ellis et al (2019, p. 10) nos dizem que:

[o] plano de trabalho especifica o resultado comunicativo da tarefa. Portanto, a realização da tarefa deve ser avaliada não em termos de se os aprendizes utilizarem a língua corretamente, mas sim em termos de se o resultado comunicativo é alcançado.

Assim, ao completar a tarefa, os alunos alcançam um resultado comunicativo, como resolver um problema, chegar a um consenso, trocar informações ou expressar opiniões.

Por fim, no critério “os alunos dependem principalmente do seu próprio recurso linguístico e não linguístico”, Ellis et al. (2019) enfatizam que ao realizar tarefas comunicativas, os alunos utilizam suas habilidades linguísticas e não-linguísticas. Para esses autores:

[o]s aprendizes precisam recorrer aos seus recursos linguísticos existentes (potencialmente tanto a L1 quanto a L2) e aos seus recursos não linguísticos (por exemplo, gestos e expressões faciais) para compreensão e produção. Portanto, não há uma apresentação explícita da língua (Ellis et al., 2019, p. 10).

Essas habilidades são, assim, necessárias para resolver problemas e comunicar significado, o que demonstra que os alunos não devem depender exclusivamente de estruturas gramaticais e de vocabulário, mas também de estratégias de compreensão, do contexto e até do uso de suas línguas maternas para se comunicar.

Sobre esse último critério, algumas reflexões precisam ser feitas, principalmente quando observamos que o incentivo ao uso de outras línguas na educação de línguas adicionais não tenha ficado restrito ao ELBT.

---

<sup>3</sup> Todas as traduções de texto em língua adicional, que não a portuguesa, são de nossa responsabilidade.

## 2.1 A translanguagem como uma alternativa multilíngue ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Mais contemporaneamente, correntes pós-estruturalistas voltadas à educação linguística (García; LI, 2014) têm questionado a noção de língua como entidade abstrata. Como contrapartida, elas têm advogado uma perspectiva translíngue, com o intuito de ressaltar o caráter fluido e híbrido dos recursos semióticos que formam os repertórios linguísticos dos sujeitos, o que inclui suas línguas maternas e adicionais. Sob esse prisma, as línguas são entendidas como recursos móveis que se adaptam a diferentes contextos socioculturais, o que coloca em xeque noções como a do *codeswitching*, já que este estuda a fala bilíngue como a alternância entre línguas diferentes, e a própria ideia de sujeito bilíngue como a soma de dois ou mais sistemas linguísticos separados.

Uma vez que a translanguagem pode significar muita coisa para muita gente, conforme discute Poza (2017), neste trabalho ela será entendida como um paradigma que busca

[...] minar as concepções reducionistas de língua e cultura impostas pelas ideologias monolíngues, bem como [...] enfrentar as ideologias linguísticas que, devido aos seus fundamentos de ordem colonial, racista, sexista e classista, perpetuam a marginalização de certas pessoas e grupos [...] (Rocha; Megale, 2023, p. 5).

Mazak (2019) também contribui com essa discussão quando destaca que a translanguagem é tanto a) uma ideologia linguística que toma o bi/multilinguismo como norma; b) uma teoria da linguagem que se fundamenta nas experiências de sujeitos bi/multilíngues; e c) uma perspectiva pedagógica que encoraja alunos e professores a se embasarem em seus recursos semióticos para ensinar e aprender. Face ao exposto, a translanguagem pode ser compreendida como “[...] uma alternativa epistemológica, necessariamente transgressiva [...]” (Rocha; Megale, 2023, p. 24) que, traduzida em práticas pedagógicas, desafia ideologias monolíngues que ainda dominam nossas salas de aula e pesquisas sobre a linguagem.

Embora a teorização translíngue seja recente quando comparada aos trabalhos sobre ELBT, autores (Álvarez; Perez-Cavana, 2015; Bui; Tai, 2022) já têm apontado as maneiras através das quais a translanguagem pode informar estudos sobre a educação linguística por meio de tarefas. Seals et al. (2020), por exemplo, mesmo entendendo que ambas as perspectivas se diferenciam teoricamente, afirmam que há pontos de convergências entre elas. Dentre essas semelhanças os autores destacam a ênfase na colaboração entre alunos e professores com o objetivo de negociar sentido, a integração entre conteúdo e língua no processo de construção de conhecimento, o foco no aluno e em suas necessidades comunicativas, e, por fim, o já citado reconhecimento de que os recursos, isto é, línguas, histórias e experiências que professores e alunos trazem para a sala de aula, são valiosos para o processo de ensino-aprendizagem. Feitas essas considerações, entendemos que a translanguagem pode exercer grande impacto no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, uma vez que ambos respeitam os repertórios de práticas linguísticas nas quais professores e alunos se envolvem dentro e fora da sala de aula. Assim, com seu caráter transformador (García; LI, 2014) e questionador das bases monolíngues que têm orientado nossas práticas pedagógicas, a translanguagem se configura como uma alternativa culturalmente sensível para os estudos sobre educação linguística, da mesma forma como a Pedagogia Crítica, sobre a qual nos debruçamos nos próximos parágrafos.

## 2.2 O que tem de crítico na tarefa e qual é a tarefa da Pedagogia Crítica?

A Pedagogia Crítica destaca a importância de se questionar, analisar e compreender o mundo de maneira socialmente engajada, conforme é abordado por Siqueira (2008), Jordão (2013) e por Pessoa, Silva e Freitas (2021), para citar alguns. Assim sendo, ela tem o potencial de tornar a aprendizagem mais relevante, significativa e empoderadora, oferecendo aos alunos ferramentas e estratégias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Centrada numa específica orientação político-ideológica de mundo, o seu caráter crítico é legado dos estudos de Paulo Freire, que considerava a educação uma forma de libertação. Já quando atrelada ao ensino, estudiosos asseveram que a Pedagogia Crítica nos permite vincular a linguagem a questões de raça, gênero, classe e sexualidade, como é o caso de Pennycook (2008, p. 174), para o qual: “[...] a pedagogia crítica na sala de aula pode englobar questões de poder e equidade tanto dentro quanto fora do contexto educacional, e como o potencial de mudança e resistência pode ser desenvolvido”.

Influenciada pelos trabalhos de Freire, hooks (2013), por sua vez, discute que uma perspectiva crítica de ensino oferece aos professores condições para a criação de um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas histórias e perspectivas, conectando a aprendizagem ao exercício da cidadania. Ela defende que a educação deve ser relevante e aplicável, ao passo que enfatiza a importância do diálogo aberto e da participação ativa em sala de aula. hooks ainda acredita que os alunos devem ser incentivados a desafiar ideias e a compartilhar diferentes pontos de vista, de modo a criar um espaço onde possam confrontar normas e desenvolver uma compreensão mais sensível do mundo. Para essa autora, assim, “[e]nsinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25).

Ademais, hooks (2013) enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que valorize e cuide do bem-estar emocional e mental, já que criar condições de ensino em que os alunos se sintam respeitados e aceitos é, segundo a autora, essencial para uma educação mais progressista. Para hooks, por fim, (2013, p. 114), “[e]ssa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que, esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado”.

Com o supracitado, entendemos que a educação crítica e libertadora (Giroux, 1983; hooks, 2013; Freire, 2019) é uma abordagem pedagógica que busca a emancipação e autonomia dos indivíduos, através da criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a reflexão e o questionamento, almejando a transformação social. Ela reconhece, assim, a importância de associar a aprendizagem às vidas dos alunos, desenvolvendo nestes uma consciência crítica e possibilitando-os refletir sobre o mundo ao seu redor.

Em contraponto, com o enfoque na comunicação prática e na resolução de tarefas, percebemos que o ELBT falha na exploração de questões críticas caras à educação linguística. Assim, o foco excessivo na melhoria de práticas de linguagem (como fala, audição, leitura e escrita) por meio de tarefas comunicativas pode ser empecilho para a construção de uma pedagogia que se pretende crítica.

Por buscar ir além das propostas linguísticas do ELTB, a Pedagogia Crítica se configura como uma possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço para a conscientização e participação ativa dos alunos, já que “[...] o ensino crítico de línguas enfatiza que a promoção da ação em contexto é tão importante quanto a conscientização

da realidade desse mesmo contexto” (Farias; Silva, 2021, p. 3). Com isso, acreditamos que o ELBT pode se beneficiar dos princípios da PC como modo de ampliar seu potencial educacional, uma vez que esta pode oferecer uma perspectiva social fundamental ainda pouco presente nos estudos de aquisição de segunda língua. Logo, a partir desse tensionamento, professores poderiam adaptar atividades de ensino de acordo com as necessidades dos alunos, sem deixar de problematizar as hierarquias que muitas vezes perpetuam relações desiguais de poder em sala de aula. Trabalhar com a Pedagogia Crítica seria, então, desafiar essas estruturas e criar um ambiente onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Com o exposto neste texto, argumentamos a favor da incorporação de ambas as perspectivas em práticas pedagógicas de professores de inglês de modo que estes se sintam capazes de desenvolver tarefas que incluam reflexões críticas e as implicações sociais e culturais do uso contextualizado da língua. Nesse sentido, Crookes e Ziegler (2021, p. 11) recomendam que:

[...] [q]uestões de importância social sejam incluídas como parte das análises de necessidades, especialmente no que diz respeito à avaliação de partes interessadas, incluindo estudantes, professores e administradores. Elaboradores de currículo e professores podem desejar integrar essas questões identificadas no curso baseado em tarefas por meio da seleção de conteúdo, incluindo leituras, estímulos e tarefas interativas.

Embora aparente ser difícil, não é uma tarefa impossível incluir momentos que possibilitem aos alunos avaliarem tanto o próprio progresso linguístico quanto crítico-reflexivo. Para isso, tratando de uma aula de uma língua adicional, Crookes e Ziegler (2021, p. 11) sugerem que

[p]ara uma determinada questão, pode-se incluir tarefas específicas, como solicitar permissões para manifestações e protestos, convidar palestrantes, escrever cartas para representantes políticos ou entrevistar ativistas. As tarefas de tomada de decisão e compartilhamento de opiniões podem, então, basear-se em conteúdo crítico que impacta a vida dos aprendizes fora da sala de aula, como mudanças climáticas ou política de imigração.

Portanto, mesmo que o ELBT possa ter uma ênfase diferente da PC, a relação entre eles não é necessariamente uma contradição absoluta, já que professores têm a flexibilidade de moldar as suas práticas de ensino de acordo com as necessidades dos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Desse modo, a valorização da diversidade cultural e a busca por uma transformação na maneira como ensinamos e aprendemos línguas se mostra um caminho possível para a construção de espaços em que os estudantes consigam desenvolver um senso de pertencimento. Para grupos historicamente marginalizados, como aqueles de diferentes origens étnicas, classes sociais e orientações sexuais, por exemplo, essa perspectiva no âmbito da educação pode ser transformadora. Nesse sentido, nas palavras de hooks (2013, p. 45-46):

[o] clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que

ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. Quando todos começaram a falar sobre a diversidade cultural, isso nos entusiasmou. Para nós que estávamos à margem (pessoas de cor, gente da classe trabalhadora, gays, lésbicas e por aí afora) e sempre tivéramos sentimentos ambivalentes sobre nossa presença numa instituição onde o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação[...]. Até que enfim havia a possibilidade de uma comunidade de aprendizado, um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder.

Face ao debatido até aqui, observamos que, apesar dos diferentes enfoques, se trabalhados em conjunto, o Ensino de Línguas Baseado em tarefas, a translinguagem e a Pedagogia Crítica podem contribuir para o desenvolvimento de sujeitos capazes de não só se comunicar efetivamente a partir do manejo estratégico de seus recursos linguísticos, mas também problematizar as injustiças perpetuadas por visões monolíngues e estanques de língua e identidade. Nesse sentido, professores podem incorporar elementos dessas perspectivas em suas práticas, confrontando, assim, normas e hierarquias que, muitas vezes, mantêm desigualdades e silenciamentos em sala de aula.

Na próxima seção, buscaremos deixar mais evidentes as maneiras através das quais as perspectivas aqui discutidas podem atuar em conjunto para o desenvolvimento de atividades didáticas que se pretendem críticas e acolhedoras das diferentes identidades em diálogo em sala de aula.

### **3. Experiências com tarefas críticas e translíngues: a produção de atividades didáticas em um projeto de monitoria**

As discussões a serem tecidas nesta seção se inscrevem na agenda de atividades desenvolvidas a partir de um projeto de monitoria de graduação realizado em um componente de língua inglesa do Curso de Licenciatura em Letras da UFRB. Tal ação tem como um de seus objetivos “oportunizar ao discente iniciação na atividade de docência, despertando o interesse pela carreira docente” (MONITORIA, 2024), oferecendo a possibilidade de um maior aprofundamento na área do conhecimento escolhida. A monitoria, atividade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), se configura, assim, como uma ponte que une teoria e prática no processo de formação de futuros professores, sendo compreendida por Aarão (2010, p. 5): “[...] como uma prática colaborativa entre professor, monitor e alunos, que busca possibilidades de aprendizagem [...]”. Dessa maneira, a monitoria se apresenta como um caminho para que o graduando-professor em pré-serviço possa não só desenvolver práticas de ensino, mas também refletir sobre o seu futuro profissional.

O projeto de monitoria que embasa as reflexões aqui apresentadas se centrou na produção de atividades didáticas que pudessem auxiliar as aulas em uma turma de segundo semestre de língua inglesa do referido curso de Letras. Embora dois monitores (um bolsista e um voluntário) tenham feito parte do projeto, por motivos de escopo, apenas dados da participação do bolsista serão tratados neste texto, assim como só será discutido o processo de elaboração de apenas uma das sequências de atividades didáticas elaboradas.

O curso de Letras da instituição é formado por três habilitações, a saber: língua portuguesa, inglesa e língua brasileira de sinais. A escolha por uma das habilitações é feita a partir do terceiro semestre; logo, o componente em questão foi cursado por alunos que ainda não haviam optado por um percurso formativo, tendo, portanto, papel importante na decisão do corpo discente sobre seu futuro na graduação.

O componente do qual o projeto de monitoria faz parte tinha como principal objetivo reforçar o estudo das práticas linguísticas do inglês, como fala, audição, escrita e leitura, por meio de uma abordagem comunicativa. Em linhas gerais, era um componente curricular que equivaleria ao que se costuma chamar de inglês pré-intermediário. Por se tratar de um curso obrigatório para todas as habilitações, a turma contava com aproximadamente 25 alunos regularmente matriculados, o que colocou desafios tanto para a condução das aulas quanto para o acompanhamento dos alunos. Por essa razão, o papel dos monitores foi de grande relevância, visto que para um melhor aproveitamento, em termos de ensino-aprendizagem, era necessário um trabalho mais próximo e personalizado. Outro ponto a ser destacado é o contexto sociocultural onde o projeto foi executado. Estamos nos referindo a uma universidade que tem, em média, 80% de alunos negros, sendo também uma das primeiras a adotar integralmente a política de cotas. Logo, a escolha pela temática de identidade buscou contemplar essa realidade social em que estávamos inseridos, procurando fazer justiça, assim, a uma perspectiva crítica de ensino.

### 3.1 Parâmetros para o desenvolvimento das atividades

Conforme mencionado anteriormente, a aula a ser retratada neste artigo foi orientada pela discussão sobre identidade, temática previamente debatida entre professor-orientador e alunos-monitores. Um dos grandes desafios que nos foi colocado foi o de elaborar atividades que pudessem ser tanto comunicativas quanto socialmente relevantes. Nos encontros de discussão sobre os princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, passamos a nos questionar sobre em que medida essa metodologia poderia nos auxiliar em nossa busca. Foi apenas com o reconhecimento de que teríamos que ir além das discussões sobre abordagem comunicativa que a necessidade de uma perspectiva mais centrada na reflexão crítica foi trazida à tona. Assim, a Pedagogia Crítica passou a desempenhar papel fundamental no processo de elaboração das atividades. A partir dos princípios orientadores dessas perspectivas, iniciamos as etapas de produção, considerando os seguintes aspectos:

a) O foco principal deve ser a negociação de sentido.

Conforme já discutido neste texto, Ellis et al. (2019) deixam evidente que uma tarefa deve ter como objetivo final a comunicação e não unicamente a manipulação de regras gramaticais; logo, segundo Barbirato e Carandina (2019), o uso da língua é requerido para se chegar a um resultado bem definido. Compreendemos, então, que negociar aspectos identitários diz respeito também a um propósito comunicativo. Com isso, acreditamos que se posicionar como preto, pardo, branco, hétero ou gay, por exemplo, está relacionado às maneiras como queremos nos projetar identitariamente, se constituindo, então, como um ato comunicativo. Tal ação social, assim, demanda a mobilização de uma gama de estratégias de negociação que extrapolam o mero conhecimento de regras gramaticais.

b) O uso da língua deve se assemelhar a situações do “mundo real”.

Segundo o ELBT, as atividades devem propiciar situações de aprendizagem que se conectem às experiências construídas para além dos muros institucionais. Embora saibamos que nessa perspectiva, as situações do “mundo real” estejam, comumente, ligadas a funções comunicativas, como marcar um encontro, recusar um convite entre outros, aqui, buscamos atrelar o “mundo real” aos desafios que a contemporaneidade impõe aos sujeitos cujas identidades são cotidianamente marginalizadas. Assim, nossas práticas de ensino precisam se aproximar das vivências dos alunos. Essa tentativa de aproximação da teoria com a prática é entendida como um passo para superar a visão da sala de aula como um espaço hostil, como se os alunos tivessem que renunciar o que conhecem e “[...] entrar em um mundo [...] frio e estranho” (hooks, 2013, p. 38). Ao contrário disso, a sala de aula deve ser encarada como o espaço para a *práxis*, da qual a verdadeira reflexão crítica se origina (FREIRE, 2019).

c) Os alunos podem recorrer a recursos linguísticos e não-linguísticos para cumprir as tarefas.

Sabemos que o ELBT surge como uma crítica a metodologias de ensino que limitam o uso de recursos linguísticos trazidos pelos alunos, a exemplo de suas línguas maternas. Uma vez que para o ELBT o mais importante é o cumprimento de tarefas focadas no sentido e não na forma linguística, os alunos podem se embasar em todo o seu repertório de práticas e recursos semióticos para atingirem propósitos comunicativos. Ainda que tal premissa encontre resistência de professores e pesquisadores, sob o argumento de que o uso de outras línguas prejudicaria o desenvolvimento na língua adicional, ela tem encontrado terreno fértil em problematizações mais recentes na Linguística Aplicada. Conforme debatido em seções anteriores, pesquisadores que discutem o conceito de translinguagem na educação linguística têm investigado o papel que todos os recursos semióticos conhecidos pelos alunos, incluindo suas línguas, pode desempenhar na aprendizagem de novos recursos linguísticos desde um viés do ELBT (Seals et Al., 2020; Welp; García, 2022). Para além de problematizar se o uso da língua materna traz ou não vantagens para a educação linguística (Quast, 2020), esses estudos ressaltam o potencial crítico da translinguagem no sentido de debater em que medida tal orientação não só confronta práticas monolíngues em sala de aula, mas também possibilita um contexto de ensino-aprendizagem mais justo, uma vez que celebra a diferença/diversidade como constitutiva de nossas identidades.

Com esses princípios em mente, apresentamos uma sequência elaborada com o intuito de se discutir posicionamentos identitários a partir de materiais “fonte” (Mendes, 2012), isto é, que oferecem pontos de partida para as experiências de ensinar e aprender línguas. Dentre eles, destacamos: a) um formulário eletrônico criado para levantar informações pessoais dos alunos e suas expectativas com relação à temática da aula; b) um vídeo disponibilizado no *Youtube* com uma reportagem produzida por um jornal canadense sobre a discussão de raça no Brasil; c) imagens disponibilizadas na *internet* com fotos de participantes de um famoso *reality show* brasileiro e d) *cards* contendo características físicas e pessoais de candidatos hipotéticos a uma vaga de moradia numa residência estudantil. Além de esses materiais terem sido produzidos para subsidiar a discussão sobre identidade, eles também foram usados para contemplar uma função comunicativa específica comum a grande parte de programas de ensino de língua inglesa, qual seja, a de descrever características físicas e pessoais. Trataremos separadamente desses materiais na sequência.

### 3.2 O formulário eletrônico

O formulário foi produzido através do serviço gratuito do *google forms*. Seu objetivo foi o de coletar informações dos alunos sobre as maneiras como se enxergavam em termos de raça, cor e personalidade. Por anteciparmos que a discussão sobre identidade podia ser um tabu para muitos alunos (e professores), optamos por disponibilizar um formulário anônimo. A atividade foi atribuída previamente, já que a ideia era apresentar as respostas logo no início da aula como uma forma de sensibilização da turma sobre o tema. Dos 25 alunos, 18 responderam ao formulário. Dessa maneira, projetamos as respostas dadas e discutimos as maneiras como cada respondente se posicionava identitariamente com relação às questões colocadas, conforme imagem a seguir:

**Figura 1** - Formulário eletrônico

Com qual raça/cor/etnia você se identifica? Selecione pelo menos 1 (uma) opção de resposta.

*(Denominação raça/cor/etnia é utilizada aqui de acordo com a classificação do IBGE).*

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Outros...

Como você descreveria o seu cabelo? Selecione pelo menos 1 (uma) opção de resposta. \*

- Liso
- Crespo
- Cacheado
- Encaracolado
- Afro/Black
- Alisado
- Ondulado
- Outros...

Como você descreveria o seu tipo físico? Selecione pelo menos 1 (uma) opção de resposta. \*

Magro

Cheinho

Gordo

Fit/"Fitness"

Outros...

---

Por favor, faça uma breve descrição da sua personalidade em **5 (cinco) ou menos adjetivos**. \*

*Você se considera uma pessoa tranquila, irritadiça, organizada, bagunceira, silenciosa, barulhenta...?*

Texto de resposta longa

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Esse material além de introduzir pontos relevantes sobre as maneiras como os alunos se enxergavam identitariamente, serviu também como pontapé inicial para a discussão em língua inglesa dos termos trazidos no formulário. É importante observar que as perguntas e itens foram escritos em língua portuguesa porque o objetivo, naquele momento, não era a aquisição de novo vocabulário, mas sim o levantamento de dados. No entanto, em sala de aula, aproveitamos a oportunidade para debater quais adjetivos seriam equivalentes em língua inglesa, o que despertou a curiosidade da turma e o trabalho colaborativo de pesquisa em sala de aula. Ademais, tal ação se mostrou desafiadora, uma vez que alguns dos termos apontados não eram comuns em grande parte dos materiais e livros didáticos de língua inglesa disponíveis no mercado. Por isso, uma lista de vocabulário em língua inglesa foi previamente produzida pelos monitores, trazendo termos que pudessem abranger uma gama de identificações identitárias. Dentre eles, destacamos os termos relacionados a cabelo, como “crespo”, “alisado” e “tranças”, outros com relação à identidade de gênero como “cisgênero”, “não-binário”, e a palavra “parda” para falar de cor. Esta última foi foco de debates produtivos com relação à sua carga semântica e social, gerando também curiosidade sobre em que medida a língua inglesa captaria as nuances raciais que a palavra apresenta no Brasil.

A opção por discutir termos que nossas comunidades locais usam para se autodeclararem foi pensada a fim de contemplar as realidades nas quais nossos alunos estavam inseridos. Para Santos (2022, p. prefácio), é de grande importância que os alunos se sintam representados nos materiais usados nas universidades, pois essa pode ser uma ferramenta para “[...] permitir que alunos negros desenvolvam um senso de pertencimento aos seus grupos raciais e se orgulhem disso”. Desse modo, partir de suas vozes e posicionamentos pode se configurar uma alternativa à “branquitude normativa” (PASSOS, 2021) que caracteriza o mercado de livros didáticos e que reforça a identidade racial branca como norma.

### 3.3 O vídeo sobre identidade racial no Brasil

De modo complementar aos materiais aqui tratados, utilizamos um vídeo produzido pelo jornal canadense *The Globe and Mail*, com o propósito de nos aprofundarmos na discussão sobre identidade e ampliarmos os repertórios dos alunos com relação às possibilidades de descrição de características físicas em língua inglesa. No vídeo *Why race in Brazil is a confusing, loaded topic* é trazida uma família brasileira cujos membros se apresentam em termos de raça e cor. Um dos pontos mais interessantes do vídeo é que além de ter que se autodeclarar, cada membro foi solicitado a descrever seus próprios parentes, o que reforçou o título da reportagem de que a discussão de raça e cor no Brasil é confusa e complexa, visto que cada um era identificado/caracterizado de maneiras distintas.

**Figura 02:** Why race in Brazil is a confusing, loaded topic



Fonte: Print extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=haw3ROMgP7g>. Acesso em 10 fev. 2024.

É válido destacar também o fato de que como se tratava de uma família brasileira, o português era uma das línguas faladas no vídeo. Além disso, por se tratar de um material divulgado em um jornal canadense, legendas em inglês foram disponibilizadas, e a narração também era realizada nessa língua. Assim, português e inglês foram trabalhados em sala de aula, como uma forma de expandir as possibilidades de aprendizagem e aproveitar os recursos linguísticos que nossos próprios alunos compartilhavam. Sobre isso, concordamos com García e Li (2014) quando afirmam que a translíngua oferece aos professores a oportunidade de compreender que as línguas não competem umas contra as outras, mas se constituem de maneira interdependente, com cada uma atendendo a propósitos comunicativos específicos.

Tal afirmação é um dos sustentáculos da teorização translíngua que advoga que as práticas de linguagem de sujeitos bilíngues não são vistas como pertencentes a dois sistemas linguísticos diferentes. Ao invés disso, entende-se que existe apenas um único repertório linguístico com recursos que, socialmente, são atribuídos a duas línguas distintas (GARCÍA; LI, 2014), em nosso caso, o português e o inglês. Desse modo, as salas de aula de línguas passam a ser entendidas como espaços para aproveitar todo o potencial linguístico dos aprendizes seja na língua adicional ou naquelas que já sabem.

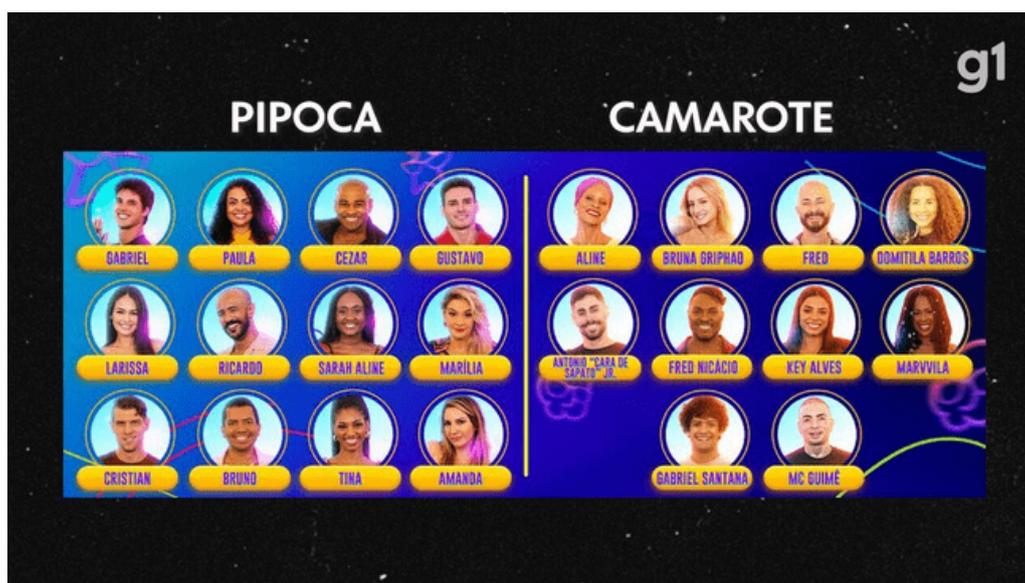
É por considerar os sujeitos de maneira holística que essa orientação compreende os aprendizes de inglês como língua adicional como bilíngues emergentes, isto é, como sujeitos que estão, simultaneamente, aprendendo novas habilidades linguísticas à medida que também desenvolvem práticas de linguagem em suas próprias línguas maternas (García; Kleifgen; Falchi, 2008). Essa perspectiva de sujeito bilíngue se afasta, assim, da tradicional visão de déficit atribuída ao aprendiz de língua, encarando-o não como um falante deficiente ou em débito com um idealizado falante nativo, mas como um sujeito que transita entre diferentes realidades linguísticas ao translanguajar.

Diante dessas considerações, adotamos a translanguagem como uma prática pedagógica genuína, voltada a uma perspectiva de ensino com vistas à justiça social. Assim nos posicionamos por acreditarmos que é respeitando as identidades linguísticas de nossos alunos que confrontamos práticas de silenciamento dentro da sala de aula. Dito isto, fizemos da translanguagem um fio condutor das nossas vivências em todas as etapas de desenvolvimento da aula, o que não só permitiu uma maior participação discente, mas também possibilitou diálogos entre diferentes pontos de vistas.

### 3.4 As imagens com participantes de *reality show*

À altura da aplicação desse material, julgamos que a turma já teria condições para poder produzir textos em língua inglesa de maneira mais segura e autônoma. Por isso, a utilização de imagens com participantes de uma edição do *reality show Big Brother Brasil* serviu como insumo para a prática escrita e oral na língua adicional usada para a descrição de características físicas.

Figura 03: Participantes BBB



Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/tv-e-series/noticia/2023/01/12/bbb-23-participantes-sao-divulgados.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Ao projetarmos as imagens em sala, solicitamos que cada aluno escolhesse um participante e descrevesse suas características físicas em inglês. A turma foi orientada a não compartilhar o nome do participante, uma vez que os colegas deveriam adivinhar

quem estava sendo descrito.

Esse tipo de atividade contempla alguns dos princípios do ELBT. Um deles diz respeito à presença de uma lacuna, isto é, a necessidade de os alunos negociarem sentido para se atingir um propósito. Nesse caso, a lacuna era justamente o nome do participante que estava sendo apresentado pelo colega. Outro ponto que merece destaque é o fato de o material representar algo do “mundo real”, visto que o *reality show* fazia parte da realidade dos alunos, sendo um dos assuntos mais comentados naquele momento. Desse modo, como era um material que circulava entre eles, alguns alunos se embasaram nos seus próprios conhecimentos para descrever os participantes com detalhes que não puderam ser mostrados nas imagens.

No entanto, não eram somente critérios “comunicativos” que estavam sendo atendidos. Essa atividade também serviu para dar seguimento à discussão de que identidade é um construto social discursivamente negociado. Ao exporem suas descrições, os alunos puderam perceber que cada um tinha oferecido sua própria perspectiva sobre as características físicas dos participantes do programa, isto é, as descrições eram apenas um ponto de vista construído com base nas experiências de raça e cor que os alunos desenvolveram ao longo de suas vidas. O fato de um mesmo participante ter sido caracterizado de maneiras diferentes por diferentes alunos indica que identidade é relacional, isto é, emerge e circula em discursos e contextos locais de interação, ao invés de serem estruturas estáveis situadas em categorias sociais fixas (BUCHOLTZ; HALL, 2005). Como essa perspectiva de identidade foi discutida ao longo da atividade, narrativas pessoais puderam ser compartilhadas e apontaram para como a percepção que os alunos tinham de suas identidades nem sempre encontrava correspondência na visão de pessoas mais próximas. Discussões sobre racismo também foram levantadas, bem como os múltiplos sentidos de ser considerado negro/branco em diferentes regiões brasileiras.

### 3.5 Os *cards* com características pessoais hipotéticas

Após apresentação dos recursos linguísticos relacionados à temática em foco e discussão das vivências dos alunos sobre as teias sociais e discursivas que envolviam as suas identidades, esta última etapa demandou dos alunos a negociação de sentido a fim de se cumprir um propósito comunicativo específico, qual seja, escolher uma pessoa para morar em uma residência estudantil fictícia. Para realizar a atividade, foram elaborados cartões com informações sobre possíveis candidatos a uma vaga nessa residência. Os cartões continham variadas características identitárias desses candidatos hipotéticos a partir de sentenças que revisavam conhecimentos linguísticos prévios. Os cartões deveriam ser lidos pelos alunos, divididos em grupos, para que pudessem escolher o candidato que estaria apto a morar com eles. Os critérios para escolha deveriam ser estabelecidos pelos alunos, no entanto, ficou acordado que levassem em consideração as características físicas e pessoais trazidas nos 5 cartões disponibilizados para cada grupo e as maneiras através das quais elas dialogavam com suas próprias identidades. A seguir, mostramos dois exemplos de alguns dos *cards* usados.

Figura 4: Cards

PERSON #3	
	Went to a cosplay event last year
	Likes to read Anime
	Is a transman
	Can't dance
	Is interested in cooking

PERSON #11	
	Practices Yoga
	Speaks English, Spanish, French and German.
	Follows candomblé
	Likes crowded places
	Is a vegetarian

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Finalizamos a aula com essa proposta, pois observamos que ela resumia os principais princípios de uma abordagem baseada em tarefas, a saber: foco no sentido - a atividade não demandava o mero emprego de regras gramaticais, mas sim a negociação de sentido para atingir o objetivo de definir o melhor candidato a morar numa residência estudantil; o uso da língua se assemelha a situações que podem ocorrer na “vida real” - a situação de residência, bem como a possibilidade de morar com sujeitos de identidades outras é uma realidade para muitos estudantes que precisam mudar de cidade para cursar o ensino superior; os alunos recorrem a todos os recursos linguísticos disponíveis para a cumprimento da tarefa - durante a discussão em grupos, foram percebidos momentos em que os alunos lançavam mão ora do português, ora do inglês para atenderem o solicitado. No entanto, durante a apresentação de cada grupo, aqueles alunos com melhor desenvolvimento na língua inglesa ficaram encarregados de compartilhar as decisões tomadas.

Assim, acreditamos que essa atividade se caracteriza como uma tarefa que envolve não apenas comunicação, mas também reflexão crítica, uma vez que além de demandar que os grupos negociassem sentido a partir de informações trazidas nos cartões, eles deveriam explicar os critérios que orientaram suas escolhas, retomando a discussão sobre identidade realizada em aula. Aqui, não bastava compreender as sentenças em inglês, mas atender a critérios próprios de seleção e de argumentação a fim de se atingir um propósito comunicativo mais amplo.

A atividade ainda proporcionou momentos de reflexão translíngua, envolvendo recursos das línguas portuguesa e inglesa quando os alunos buscavam termos equivalentes em português para compreender as informações trazidas sobre os candidatos fictícios. Logo, expressões como “esquerdomacho” (para se referir a um candidato cis e hétero que, supostamente, apoiava pautas mais de esquerdas) e “bolsominion” (para se referir a um candidato que, aparentemente, apoiava ideais mais conservadores) foram usadas para resumir as características discutidas, como um modo de trazê-las para as realidades dos alunos. Dessa maneira, a sala de aula se transformou no que Li (2011) chamou de espaço translíngua, isto é, onde sujeitos podem usar todo o potencial de seus repertórios linguísticos e onde suas identidades, valores e crenças não apenas coexistem, mas se combinam para gerar novas práticas de linguagem.

Por fim, embora a atividade abrisse brechas para a crítica de alunos às decisões

dos outros grupos, nos certificamos de que toda discussão fosse realizada de maneira respeitosa entre os pares. Desse modo, à medida que os grupos foram compartilhando suas escolhas, monitores e professor-orientador realizaram intervenções a fim de levar a turma a refletir sobre o que podia estar por trás de seus próprios preconceitos e sobre de que modo as decisões que tomam diariamente podem tanto limitar as possibilidades de interação com grupos sociais diversos, assim como aumentar as chances de se aprender com quem é diferente.

#### **4. Qual é a tarefa crítica da educação linguística em inglês, afinal?**

Ao longo do texto, destacamos a importância de reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes como um elemento central para uma educação problematizadora e progressista. Para isso, discutimos a necessidade de os professores se adaptarem aos diferentes estilos de aprendizagem, interesses e níveis de conhecimento, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conhecimento, focando a justiça social e o respeito às práticas nas quais os alunos se engajam fora da sala de aula.

Sobre o exposto, entendemos que a translanguagem surge justamente como uma perspectiva inovadora no campo do ELBT, já que ela promove rupturas nas concepções tradicionais da língua e ensino. Ao reconhecer a fluidez dos recursos presentes nos repertórios semióticos, ela compartilha afinidades conceituais e práticas com ELBT, como a ênfase na colaboração, na integração entre conteúdo e língua e no reconhecimento do valor dos recursos linguísticos dos estudantes. Assim, ao se aproximar do ELBT, a translanguagem potencializa seu impacto transformador, oferecendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e reflexiva, alinhando-se também aos princípios da PC, por ser capaz de reestruturar as bases monolíngues e acrílicas do ensino de línguas com vistas a um futuro que acreditamos ser mais justo. Olhando por essa perspectiva, entendemos que a integração da translanguagem, Pedagogia Crítica e Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é crucial na abordagem de uma educação linguística pautada na criticidade e na negociação de sentidos comunicativos relevantes.

Além do debate sobre o compromisso com a diversidade e a individualidade dos alunos, destacamos o papel da discussão sobre identidade na formação dos professores de inglês, tendo como pano de fundo um projeto de monitoria. Tal experiência tem o potencial de oferecer aos futuros professores a oportunidade de serem orientados por profissionais experientes, que podem compartilhar suas bagagens e vivências sobre questões relacionadas às metodologias de ensino e abordagens relevantes sobre diversidade linguística e cultural. Essa prática, assim, permite que os educadores em formação desenvolvam uma compreensão mais arguta das necessidades e desafios enfrentados por alunos de diferentes origens e especificidades, e os auxilia na criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e culturalmente sensíveis.

Por fim, entendemos que uma educação libertadora e progressista não se trata de transmitir conhecimento, mas de possibilitar os alunos a pensarem criticamente, resolverem problemas complexos e se tornarem cidadãos ativos e engajados. Isso só é possível quando os professores reconhecem e valorizam a diversidade semiótica que nos rodeia e criam um ambiente de aprendizagem capaz de promover o crescimento e o desenvolvimento de todos.

## Referências

- AARÃO, S. A. *Sentidos e significados no sistema de atividade monitoria*. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.
- ÁLVAREZ, I.; PÉREZ-CAVANA, M. L. Multilingual and multicultural task-based learning scenarios: a pilot study from the MAGGIC project. *Language Learning in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 59–82, 2015.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-82. 2005.
- BARBIRATO, R. C.; CARANDINA, M. P. Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação inicial: concretizando princípios, criando sentidos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 139-166, 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 fev. 2024.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, v. 7, n. 4-5, p. 585–614, 2005.
- BUI, G.; TAI, K. W. H. Revisiting functional adequacy and task-based language teaching in the GBA: insights from tranlanguaging. *Asian J. Second. Foreign. Lang. Edu*, v. 40, n. 7, p. 1-14, 2022.
- COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. 5 ed. New York: Routledge, 2016.
- CROOKES, G. V.; ZIEGLER, N. Critical Language Pedagogy and Task-Based *Language Teaching*: Reciprocal Relationship and Mutual Benefit. *Education Sciences*, v. 11, n. 6, p. 1-19, 2021.
- ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 2003.
- ELLIS, R.; SHINTANI, N. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. 1 ed. New York: Routledge, 2013.
- ELLIS, R.; SKEHAN, P.; LI, S.; SHINTANI, N.; LAMBERT, C. *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- FARIAS, P. F.; SILVA, L. Doing Critical Language Teaching through Tasks: Insights from the Brazilian Context. *Education Sciences*, v. 11, n. 5, p. 1-23, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GARCÍA, O.; KELIFGEN, J. A.; FALCHI, L. From English language learners to emergent bilinguals. *Equity matters: Research Review*, n. 1, 2008.

GARCÍA, O.; LI, W. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan, 2014.

GIROUX, H. *Theory and resistance in education*. South Hadley MA: Bergin and Garvey, 1983

hooks, B. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítica – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadão: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford, 1982.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. O ensino de outras línguas na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LI, W. Moment analysis and translanguaging: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, p. 1222-1235, 2011.

LONG, M. H., The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. RITCHIE, T. K. BHATIA (Org.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic, 1996. Vol. 2: *Second language acquisition*, p. 413-468.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *D.E.L.T.A.*, v. 38, n. 2, p. 1-30, 2023.

MAZAK, C. M. Introduction: theorizing translanguaging practices in higher education. In: MAZAK, C. M.; CARROLL, K. S. (Org.). *Translanguaging in higher education: beyond monolingual ideologies*. Multilingual Matters, 2019, p. 1-10.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D. C. M.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

MONITORIA. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/monitoria>. Acesso em 10 fev. 2024.

NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PASSOS, T. B. *Branquitude normativa no livro didático de inglês: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios*. 2021. 175f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics and language education. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, 2008, p. 169-181.

PESSOA, R. R.; DA SILVA, K. A.; DE FREITAS, C. C. Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica In: PESSOA, R. R.; DA SILVA, K. A.; DE

FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central Floradas de educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.

POZA, L. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, v. 6, n. 2, p. 101-128, 2017.

QUAST, K. Língua materna e aprendizagem de língua estrangeira: interferência negativa ou recurso mediacional? *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 23, n. 2, p. 195-229, 2020.

SANTOS, J. *Black matters matter: teaching English by teaching about race*. Salvador: EDUFBA, 2022.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 52, p. 231-256. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15557>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SEALS, C. A.; NEWTON, J.; ASH, M.; NGUYEN, B. T. T. Translanguaging and task based language teaching: crossovers and challenges. In: TIAN, Z.; AGHAI, L.;

SAYER, P; SCHISSEL, J. L. (Org.). *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: global perspectives*. Springer, 2020, p. 275-292.

SKEHAN, P. Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction. In J. WILLIS, D. WILLIS (Org.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996, p. 17-30.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, v. 75, n. 1, p. 47-64, 2022.

WILLIS, J.; WILLIS, D. *Challenge and change in language teaching*. Heinemann, Oxford, 1996.