

O papel docente crítico na sala de aula de língua adicional: movimentos docentes em direção à educação emancipatória

The critical teaching role in the additional language classroom:
teaching movements towards emancipatory ed

Priscila Fabiane Farias

Departamento de Metodologia de Ensino (MEN),
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis, Brasil
priscila.farias@ufsc.br

Resumo

O estudo buscou analisar práticas críticas de ensino de línguas adicionais, especificamente explorando o papel do/a docente crítico/a na promoção do desenvolvimento da consciência crítica de língua. Um ciclo de tarefas crítico foi desenvolvido e implementado em uma sala de aula de inglês no Brasil e a implementação de atividades foi gravada, transcrita e analisada, juntamente com as anotações em diário de pesquisa da professora-pesquisadora. Resultados apontam para quatro movimentos cruciais feitos pela professora-pesquisadora de forma a propiciar o desenvolvimento da consciência crítica de língua partindo de uma perspectiva crítica durante a implementação do material. Dessa forma, o estudo enfatiza o papel essencial de professores/as críticos/as na promoção da educação crítica.

Palavras chave: Professor/a Crítico/a. Desenvolvimento de Língua Crítica. Desenvolvimento de Consciência Crítica. Educação Emancipatória.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar experiencias de prácticas para la enseñanza crítica de idiomas adicionales, explorando específicamente el papel del maestro crítico en la promoción del desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje. Se desarrolló e implementó un ciclo de tarea crítica en un aula de inglés de Brasil y se registró, transcribió y analizó la implementación de la tarea, junto con las notas del diario del profesor-investigador. Los hallazgos apuntan a cuatro movimientos cruciales realizados por el profesor-investigador para permitir el desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje durante la implementación de la

tarea. Por eso, el estudio destaca el papel fundamental de los profesores críticos en la promoción de la educación crítica.

Palabras claves: Profesor crítico. Desarrollo del lenguaje crítico. Desarrollo de la conciencia crítica. Educación Emancipadora.

Abstract

The study aimed at analyzing experiences of practices for critical additional language teaching, specifically exploring the role of the critical teacher in promoting critical language consciousness development. A critical task cycle was developed and implemented in a Brazilian English language classroom and task implementation was recorded, transcribed and analyzed, along with teacher-researcher's diary notes. Findings point to four crucial movements in which the teacher-researcher made room for fostering critical language consciousness development during task implementation. Hence, the study highlights the pivotal role of critical teachers in promoting critical education.

Keywords: Critical Teacher. Critical Language Development. Critical Consciousness Development. Emancipatory Education.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

É durante o final de mais um semestre como formadora docente, em uma universidade pública localizada no sul do Brasil, que inicio a escrita deste texto. Faço aqui essa escolha, intencional e consciente, de localizar-me no tempo e espaço, inspirada na discussão trazida por Duboc (2023) que, alinhada com as ideias de Freire sobre sermos seres em constante formação, chama a atenção para o fato de que "palavras não existem em um vácuo, muito menos eu" (p. 130, tradução minha). Assim, considero igualmente importante explicitar que minha prática docente enquanto formadora de professores/as, a qual será objeto de discussão neste texto, é norteada por movimentos dialógicos e democráticos (Freire, 1970; hooks, 2020), na tentativa de promover uma educação crítica, engajada e libertadora que visa a justiça social.

É, portanto, em meio a correções e retornos de trabalhos para finalização da disciplina de estágio supervisionado em inglês, que faço a leitura dos formulários de autoavaliação e avaliação da disciplina que foram preenchidos por estudantes. Dentre tantas respostas discentes às diversas perguntas feitas por meio deste instrumento, dou destaque a uma delas:

Um desafio que enfrentei recentemente foi lidar com comportamentos extremamente problemáticos por parte dos alunos. É extremamente desconfortável saber que alguns alunos da nossa turma estão envolvidos em situações de racismo e machismo (...) - fala de uma estudante da disciplina de estágio supervisionado na autoavaliação II¹.

A preocupação que transparece na fala da estudante não é novidade. Como professora das disciplinas de metodologia de ensino em inglês e estágio supervisionado em inglês I e II para o curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, é comum receber, em diferentes momentos do ano, relatos de estudantes que evidenciam aflição com momentos críticos em sala de aula. Tal inquietação é normalmente motivada por diferentes razões, mas duas delas são bastante recorrentes: há um grande medo em "fazer errado" e grande interesse em "fazer certo". O "fazer errado" aqui se equivale, principalmente, à crença de que a ação docente, perante situações complexas como a relatada pela estudante, possa ser confundida com doutrinação. Essa preocupação é provavelmente resultado do forte impacto que discursos reacionários contra uma perspectiva crítica de ensino têm tido em nossa sociedade, resultando em projetos de lei ameaçadores, tais como a proposta da Escola Sem Partido - PL 867/2015 (BRASIL, 2015), que amedrontam docentes e futuros/as professores/as. Já o "fazer certo", nestes casos, está comumente associado a preocupação em responder a demanda que surgiu em sala da maneira "correta, apropriada, na medida", na (esperançosa) crença de que há uma alternativa perfeita para lidar com tais situações de maneira a evitar que continuem acontecendo.

É por conta de preocupações e medos, como estes mencionados, que uma frase recorrente que aparece em nossas aulas é "não há receitas prontas para um ensino crítico de línguas adicionais". Ainda assim, me solidarizo com os sentimentos e anseios vivenciados por estudantes (inclusive, compartilho deles muitas vezes), e concordo com eles/as sobre a relevância de trabalharmos com estas questões como parte de suas formações. Leal (2018) ressalta a importância de cursos de formação de professores(as) terem seu currículo, planejamento e práticas norteadas por uma perspectiva crítica de educação, "evitando deixar o desenvolvimento da consciência crítica de futuros professores(as) ao acaso" (p. 46, tradução minha). Contudo, conforme discutem Farias e Wielewicksi (2023), ensinar criticamente vai além da discussão de temáticas controversas em sala de aula ou da implementação de materiais e planos considerados críticos. Nesse sentido, destaca-se a natureza complexa da profissão docente que, dentre outros, envolve: 1) permanente necessidade de tomada de decisões (planejadas e não), 2) reconhecimento de que, por não existir neutralidade no ensino, qualquer escolha feita implica em diversas outras consequentemente não feitas (Giroux, 1997), 3) constante resignificação de conceitos e percepções sobre ensino, aprendizagem, entre outros, ao longo do processo formativo (Rhumke-Ramos, 2018). Ainda, é preciso considerar que, conforme argumentam Tardif e Lessard (2005), "a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou

¹ A estudante foi consultada previamente a finalização deste artigo e autorizou o uso da sua fala nesta discussão.

de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores" (p. 35).

Neste sentido, na tentativa de explorar a complexidade do papel docente, este texto direciona o olhar para a prática docente em momentos críticos que emergiram durante a coleta de dados realizada para o estudo de doutorado da autora deste texto, explorando possíveis efeitos de movimentos docentes críticos realizados, de forma a propiciar o desenvolvimento da consciência crítica de língua dos estudantes.

2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS

Sendo a linguagem uma prática essencialmente social, é impossível para o/a professor/a de línguas ignorar as perspectivas sociopolíticas em sala de aula, numa tentativa de ser neutro/a (Moita Lopes, 1996). Da mesma forma, como afirmam Pessoa e Urzêda-Freitas (2021), "pelo fato de a linguagem permitir a produção de significados múltiplos e alternativos sobre a vida social, não podemos deixar de construir, nos contextos de educação linguística, sentidos que possibilitem a construção de enquadres mais democráticos" (p. 229). Nesse sentido, pode-se afirmar que faz parte da responsabilidade do/a professor/a de línguas ensinar para a justiça social, encorajando estudantes a "se tornarem criticamente conscientes de injustas estruturas sociais, econômicas, culturais, históricas e políticas e apoiá-los/as como agentes de mudança social dentro de seu contexto local e comunidades maiores" (p. 38, Leal, 2018, tradução minha). Destaca-se aqui um entendimento de justiça social que é diferente da ideia de caridade/filantropia (Gounari, 2020) ou ainda da percepção de que ensinar para justiça social torna necessário ensinar sobre justiça social (Leal, 2018). Trata-se, portanto, de um ensino que é guiado por princípios democráticos e horizontais, incorporando/visando, assim, a promoção da justiça social dentro e fora da sala de aula. Dentre estes princípios, Farias e Wielewicky (2023) destacam:

compreender que educar criticamente demanda mais do que (simplesmente) escolher temas controversos; buscar de modo consistente a coerência entre o dizer e o fazer críticos; afirmar o compromisso de criar condições para práticas emancipatórias e, portanto, não doutrinárias; desenvolver a compreensão do caráter processual da educação crítica, comprometendo-se com práticas docentes que promovam o desenvolvimento da consciência crítica discente; nortear-se por valores de democracia e justiça social, dentro e fora da sala de aula; e agir pedagogicamente para que o tratamento dos objetos de ensino aconteça na relação direta e problematizada da educação crítica, construindo, desse modo, bases mais sólidas para que o ensino de línguas numa perspectiva crítica se faça dialogicamente (p. 15).

Partindo desta perspectiva, o ensino crítico de línguas envolve ensinar e aprender línguas adicionais por meio de oportunidades de engajar-se em reflexão e ação crítica

constante ou, nas próprias palavras de Freire (1970), o desenvolvimento de uma consciência crítica. O conceito de consciência crítica, proposto por Freire (1970), pode ser entendido como um processo histórico, cíclico, não linear, que envolve refletir e agir sobre/perante a realidade. Nesse sentido, como aponta Leal (2018), a consciência crítica não deve ser vista como um estado ou um nível a ser alcançado, mas sim como uma prática em constante desenvolvimento e movida pela práxis. Além disso, pautada nas ideias de Freire, a autora aponta características importantes do desenvolvimento da consciência crítica, sendo este processo agentivo, discursivo, dialógico, dinâmico, encenado, social e emocional. Isso porque, de acordo com Leal (2018), ao examinarmos de perto a explicação de Freire sobre a consciência crítica,

começamos a entender que *aprender*, ou adquirir conhecimento, pode ser um esforço individual mas também *social* — aprender *de* alguém; ao mesmo tempo aprender *em parceria com* alguém (isto é, discursiva; dialógica). *Perceber* é tornar-se consciente e ser capaz de identificar, e é o resultado desejado da *aprendizagem*. Aprendemos *a* perceber e também *por* perceber; portanto, é um processo *dinâmico*. Muitas vezes, tomar consciência das contradições é resultado da reflexão, e essa consciência pode levar a *emoções* como dissonância, frustração, apatia e desejo de fazer algo para mudá-las. Portanto, *agir* é exercer o arbítrio e, dizer, apoiar e engajar-se em ações para mudar o status quo. Essas ações não acontecem no vácuo; elas são incorporadas e contextuais (isto é, encenadas) e têm "os elementos opressores da realidade" como objeto (p. 29, tradução minha, ênfase no original).

Ao discutir o conceito freireano, Duboc (2023) destaca que a consciência crítica, ou *conscientização* como Freire (1970) costumava também chamar, é um elemento chave no processo de humanização do ser humano, já que este sendo inacabado, humaniza-se através da transformação constante. De acordo com a autora, "sem conscientização, não é possível identificar e interrogar narrativas opressivas e desumanizadoras permanentes ao longo da história. Para Freire (1968/2014), tal consciência vem da educação e se torna pré-condição para liberdade, justiça social e reparação" (p. 129-130, Duboc, 2023).

Uma forma de desenvolver a consciência crítica é por meio da promoção de oportunidades de diálogo crítico (Jung e Crookes, 2020; Farias e Silva, 2021). Também um conceito esmiuçado por Freire, o diálogo crítico implica em oportunidades de discussões que permitam que estudantes possam explorar diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto, engajando-se assim em movimentos de nomear o (seu) mundo, isto é, fazer sentido dele através da linguagem e, ao mesmo tempo, revisitar suas próprias perspectivas sobre este mundo (Crookes, 2013). Além disso, o diálogo crítico permite que estudantes percebam seus pares e a si mesmos/as como agentes no processo de produção do conhecimento (Shin e Crookes, 2005), transformando as relações de poder em sala de aula.

Considerando a relevância da consciência crítica e do diálogo crítico na educação de línguas, fica evidente o papel imperativo de docentes críticos/as na viabilização da educação crítica. Conforme enfatizado por Farias e Silva (2021), o/a professor/a crítico/a de línguas "tem que ser capaz de fornecer a estudantes recursos para pensar criticamente, em vez de

apresentar-lhes argumentos já feitos" (p. 20, tradução minha). Neste sentido, o lócus que ocupa o/a docente crítico/a é o de mediador/a, que cria condições para compreensão, análise crítica e ação sobre o contexto.

3. INVESTIGANDO O PAPEL DOCENTE CRÍTICO EM AULAS EMANCIPATÓRIAS DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Esta discussão direciona o olhar para parte do processo que envolveu a implementação de atividades denominadas tarefas críticas (Farias, 2018; Silva & Farias, 2023) desenvolvidas para estudantes de língua inglesa em uma escola pública brasileira, mais especificamente uma turma de 7º ano, no Sul do Brasil. Quatorze estudantes brasileiros/as, com idades variando entre 12 e 13 anos na época da coleta, participaram deste estudo. Eu, a autora deste artigo, havia sido, na época, professora de inglês do grupo durante o período de quinze meses antes da coleta de dados, ocupando, portanto, o papel de professora-pesquisadora naquele contexto. A coleta de dados aconteceu em 2016.

Após um processo de análise crítica de necessidades (Benesch, 1996), sete tarefas críticas foram criadas pela professora-pesquisadora, compondo portanto um ciclo de tarefas crítico. Conforme apontam Farias e Silva (2021), um ciclo de tarefas crítico é um conjunto de atividades chamadas tarefas que direcionam a atenção do/a aprendiz para o significado pragmático da mensagem sendo compreendida/produzida e têm resultados comunicativos, bem como resultados críticos, oferecendo para estudantes oportunidades de desenvolvimento crítico da linguagem, bem como de desenvolvimento da consciência crítica. Ainda, vale ressaltar que o ciclo de tarefas crítico utilizado neste estudo foi organizado para oferecer momentos de pré-tarefa (preparatórios), tarefa (quando se atinge os resultados esperados) e pós-tarefa (quando se discute ou se aprofunda aspectos que surgiram da implementação tarefa) (Skehan, 1996; 2016). O ciclo segue, portanto, os princípios do ensino baseado em tarefas (Ellis, 2003; 2017; East, 2021) e princípios da pedagogia crítica de línguas (Crookes, 2013; 2021).

Quanto aos resultados da análise crítica de necessidades, Farias e D'Ely (2020) destacam a importância deste processo considerando que um dos principais desafios no desenvolvimento de tarefas é selecionar e desenvolver atividades que sejam significativas para os estudantes. Neste sentido, vale ressaltar alguns aspectos importantes que contribuíram para o desenvolvimento das tarefas do ciclo, como: i) interesse dos/as estudantes em, bem como uso frequente de, redes sociais para comunicação, sinalizado em questionários aplicados com os/as estudantes previamente ao desenvolvimento do ciclo, ii) o plano curricular da instituição, que sugeria a escrita de textos narrativos em língua inglesa como parte do conteúdo de estudantes de sétimo ano; e iii) frequentes desentendimentos e discussões entre estudantes sobre diferenças de gênero, percebidos pela professora-

pesquisadora e outros/as docentes em sua rotina escolar, que muitas vezes se transformavam em "entraves" entre meninos e meninas daquele grupo.

Neste sentido, é significativo mencionar que o ciclo de tarefas crítico desenvolvido para esta pesquisa buscou discutir a representação de gênero na sociedade. Como resultados comunicativos e críticos da tarefa, esperava-se que estudantes pudessem escrever um texto narrativo em língua inglesa, conforme o gênero textual “postagem”, que seria, futuramente, publicado em uma página criada pela turma na rede social *Facebook*, onde contariam histórias sobre pessoas que faziam parte de sua comunidade escolar, na tentativa de possibilitar representações de gênero alternativas àquelas estereotipadas. O foco principal, portanto, era fornecer aos estudantes um propósito significativo, autêntico e real para o uso e desenvolvimento da linguagem, enquanto tinham a oportunidade de refletir criticamente sobre o consumo de mídia social em suas vidas bem como as diversas maneiras pelas quais discursos e representatividade são construídos. Além disso, o ciclo de tarefas críticas buscou contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem dos/as estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de usar a língua adicional para desafiar possíveis representações estereotipadas de gênero, contribuindo para transformar seus contextos locais, bem como desenvolver habilidades linguísticas relevantes para seu contexto e realidade. A seguir, um resumo do ciclo de tarefas crítico desenvolvido para o estudo.

Tabela 1- O ciclo de tarefas crítico desenvolvido para o estudo

Tarefas de pré-fase	Tarefa 1	Nesta tarefa, estudantes participaram de um jogo de perguntas e respostas em língua inglesa sobre opiniões e hábitos e a relação destes (ou não) com representações de gênero.
	Tarefa 2	Nesta tarefa, estudantes assistiram a um vídeo de uma propaganda e responderam perguntas de compreensão auditiva bem como de interpretação de texto, de maneira a refletir sobre estereótipos bem como sobre a linguagem midiática e seus impactos, além de ter a oportunidade de familiarizar-se e desenvolver linguagem relacionada à representações de gênero.
Tarefas	Tarefa 3	Nesta tarefa, estudantes leram textos do gênero textual notícias sobre a temática relacionada e responderam a perguntas de compreensão escrita bem como de interpretação de texto, de maneira a refletir criticamente sobre os textos e o gênero notícia, além de familiarizar-se com exemplos de projetos nos quais se envolveriam mais tarde.
	Tarefa 4	Nesta tarefa, estudantes assistiram a dois trailers de filmes sobre mulheres e responderam perguntas de compreensão auditiva bem como de interpretação de texto. Ainda, leram um excerto de um discurso sobre estereótipos e responderam perguntas de compreensão escrita bem como de interpretação de texto. Os objetivos eram possibilitar a reflexão sobre estereótipos normalmente associados às mulheres, além de ter a oportunidade de familiarizar-se e desenvolver linguagem relacionada à representações de gênero bem como a maneiras de contar histórias na língua inglesa.

	Tarefa 5	Nesta tarefa, estudantes escreveram a primeira versão de suas histórias.
Tarefas de pós-fase	Tarefa 6	Nesta tarefa, estudantes revisaram e reescreveram seu texto após retorno dado pela professora e por colegas, direcionando momentos de foco na forma.
	Tarefa 7	Nesta tarefa, estudantes leram as postagens feitas por colegas e engajaram-se em movimentos de reflexão sobre as histórias contadas.

No que tange aspectos metodológicos de coleta e análise de dados, é necessário informar que as aulas durante a implementação das tarefas foram gravadas e o áudio das mesmas transcrito para posterior análise. Ainda, como professora-pesquisadora mantive diários reflexivos, escritos ao final de cada aula, com suas impressões da implementação. Além disso, outros instrumentos, tais como questionários pós-tarefa, respondidos pelos/as estudantes após a implementação do ciclo, e pré e pós-testes, aplicados antes e depois da implementação do ciclo de tarefas crítico, foram utilizados durante a coleta. Contudo, em virtude da limitação de espaço e também considerando o foco deste artigo, ainda que o estudo aqui descrito tenha derivado de outro mais amplo (Farias, 2018), a análise dos dados discutida neste trabalho, seguindo uma perspectiva qualitativa interpretativa (Davis, 1995), considera especificamente as respostas de estudantes para algumas tarefas críticas implementadas, notas feitas em diários reflexivos da professora-pesquisadora, além de excertos de discussões feitas em sala de aula gravadas em áudio. Para análise dos dados nesta discussão, portanto, com o objetivo de compreender o papel docente no processo de implementação do ciclo de tarefas crítico, mais especificamente em termos de criação de oportunidades para o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem, buscou-se identificar e discutir movimentos docentes que podem ter tido efeito na promoção de uma educação crítica.

4. MOVIMENTOS DOCENTES EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E CRÍTICA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Conforme mencionado anteriormente, um ciclo de tarefas crítico, composto por 7 tarefas críticas, foi desenvolvido e implementado em uma sala de aula de 7º ano do ensino fundamental, em uma instituição pública brasileira, com o objetivo pedagógico de ensinar inglês como língua adicional de maneira crítica. As tarefas críticas, seguindo os princípios do ensino baseado em tarefas e da pedagogia crítica de línguas, foram desenvolvidas após uma cuidadosa análise crítica de necessidades. Destaca-se, portanto, que o processo de elaboração de materiais vivenciado neste estudo evidencia a relevância de professores/as criarem/adaptarem materiais para que estes reflitam as necessidades e realidades de seus

educandos, sendo assim coerentes com as demandas e complexidades do contexto de ensino (Silva, 2020).

No entanto, entende-se que não apenas o processo de desenvolvimento de materiais críticos é relevante, mas também outros aspectos que podem influenciar/impactar a implementação de materiais críticos precisam ser investigados, se quisermos compreender os possíveis impactos desses materiais no ensino e na aprendizagem. Dentre estes diversos aspectos, a relevância da função do/a professor é inquestionável, já que, conforme aponta Silva (2020), as ações docentes durante a implementação de tarefas críticas poderão ser direcionadas para “garantir que os objetivos da tarefa serão alcançados, certificar-se que estudantes prestarão atenção a um aspecto específico (seja forma, significado ou pensamento crítico), superar dificuldades técnicas e materiais e facilitar o aprendizado dos alunos, levando em consideração suas especificidades” (p. 124, tradução minha).

Por outro lado, não se pode ignorar que a implementação de tarefas críticas pode abarcar diversos desafios resultantes da interação entre aqueles/as envolvidos/as no processo de realização destas atividades. hooks (2020) destaca que “a maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico; ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite ser passivos” (p. 35). Isso porque, conforme a autora explica, pensar criticamente é uma ação que não se desenvolve da noite para o dia e que exige, muitas vezes, participar em situações de dissenso. Para hooks, estudantes e professores/as costumam evitar o conflito porque situações de discordância são entendidas como potenciais gatilhos para insegurança, mágoas e desafetos. A autora argumenta, contudo, que para efetivação de uma educação crítica, pautada em uma prática dialógica e emancipatória, “a confiança deve ser cultivada em sala de aula, quando se espera haver troca dialética e divergência positiva” (p. 140). Ela ressalta ainda a relevância da “criação de uma comunidade em sala de aula, onde estudantes possam aprender a se engajar em um diálogo construtivo, inclusive em discussões durante as quais aconteçam intensas discordâncias” (p. 141).

Esta pesquisa buscou, portanto, analisar momentos críticos da implementação do ciclo de tarefas crítico, com foco no papel que a professora-pesquisadora crítica pode ter tido na promoção de oportunidades para o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem. Momentos críticos são aqui entendidos como episódios, durante a implementação do material crítico, em que questões não planejadas surgem na sala de aula ou diferentes pontos de vista são considerados e, por meio de diálogo crítico, diversas reflexões e ações são consequência.

Resultados apontam para quatro diferentes movimentos docentes, provocados por momentos críticos, durante a implementação do material: a) reflexões críticas conduzidas pela professora-pesquisadora sobre a temática de gênero; b) incentivo docente ao diálogo crítico entre estudantes; c) reflexões críticas conduzidas pela professora sobre língua; d) ação crítica conduzida pela professora. Cada um desses movimentos é, a seguir, explorado em

detalhes e aqui percebidos como significativos para possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem. Como a autora deste artigo também foi a professora-pesquisadora envolvida em todo o processo de desenvolvimento e implementação do ciclo de tarefas crítico, a análise que segue é apresentada na primeira pessoa.

4.1. Movimento docente 1: reflexões críticas conduzidas pela professora sobre a temática de gênero

O primeiro movimento docente aqui analisado aconteceu quando a tarefa 1 foi concluída. Conforme mencionado acima, um dos objetivos desta tarefa foi possibilitar aos/às estudantes oportunidades para refletirem sobre a comum associação de que gênero é determinante da identidade de alguém, por vezes de forma estereotipada. Assim, ao jogar um jogo de perguntas e respostas, os/as estudantes foram questionados sobre alguns de seus hábitos, opiniões e preferências e, no quadro branco, eu anotei a quantidade de meninos e meninas que haviam respondido afirmativa ou negativamente a cada pergunta (ver tabela 2).

Tabela 2: respostas de estudantes no jogo da Tarefa 1

	Yes		No	
<i>Watch soccer games sometimes</i>	5 girls	3 boys	3 girls	3 boys
<i>Have pink as their favorite color</i>	2 girls	0 boys	6 girls	6 boys
<i>Are good at math</i>	3 girls	0 boys	5 girls	6 boys
<i>Like to dance</i>	8 girls	5 boys	0 girls	1 boy
<i>Are afraid of spiders</i>	5 girls	2 boys	3 girls	4 boys
<i>Like to skateboard</i>	5 girls	4 boys	3 girls	2 boys
<i>Gossip sometimes</i>	8 girls	6 boys	3 girls	2 boys
<i>Fix their hair before school</i>	6 girls	4 boys	2 girls	2 boys
<i>Cry sometimes</i>	7 girls	6 boys	1 girl	0 boys
<i>Swear sometimes</i>	7 girls	6 boys	1 girl	0 boys

A cada pergunta feita durante o jogo, eu chamava a atenção do grupo para a tabela de pontuação no quadro e perguntava aos/às estudantes: *how many girls answered 'yes'? And*

how many boys? And how many of each said 'no'²?. Após a conclusão do jogo, foi solicitado que a turma respondesse à tarefa 1 que continha questões como "Considerando as pontuações do jogo, você acha que nossas opiniões/medos/hábitos/habilidades esportivas/gostos são baseados em nosso gênero?". A Tarefa 1, portanto, visava possibilitar a compreensão de que certos aspectos de nossa identidade não estão necessariamente relacionados à, ou não são necessariamente motivados, pelo nosso gênero.

Após a conclusão da tarefa, iniciei uma discussão³ sobre as respostas dadas. Em determinado momento desta discussão, a turma iniciou um caloroso debate quando um estudante, Carlos⁴, disse que, embora entendesse que as habilidades esportivas de alguém não são decorrentes do gênero sexual, na visão dele "*a gente [meninos] sabe muito mais sobre futebol do que as meninas*". Neste momento, algumas das meninas da turma pareceram muito ofendidas com o comentário de Carlos e iniciou-se uma discussão sobre a veracidade ou não da fala do colega. Resolvi, então, interferir e perguntei ao Carlos se podia justificar sua opinião. Ele respondeu que sabia disso com base em sua própria vida e nas experiências de seus amigos/familiares. A resposta de Carlos chamou a atenção do grupo para uma percepção que, socialmente, pode ser vista como senso comum. Na tentativa de deixar isso mais explícito à turma, perguntei a todos/as porque, geralmente, é comum encontrar a percepção de que meninos se interessam/entendem mais sobre futebol do que meninas. Neste momento, algumas das meninas sinalizaram que adultos em suas vidas geralmente não conversam sobre futebol com elas, mas o fazem com meninos. Um exemplo é a fala de uma estudante, Flash: "*os meninos aprendem sobre futebol desde cedo, teacher. As meninas nem sempre*".

Pode-se perceber que a discussão descrita parece ter tido um papel importante no desenvolvimento da consciência crítica dos/as estudantes. Isso porque, no momento crítico relatado, percebe-se que a professora, ao deparar-se com uma discordância entre estudantes, redirecionou a atenção da turma para o estereótipo em si, chamando a atenção deles/as para possíveis razões que pudessem causar o surgimento deste lugar-comum, dando assim a todos/as a oportunidade de identificar aspectos da sua realidade que podem influenciar suas visões e perspectivas. McLaughlin e DeVogd (2004) apontam que problematizar e fazer perguntas sobre pontos de vista do senso comum na sala de aula pode dar aos/às estudantes a chance de reconhecer e compreender mais a fundo a complexidade de uma situação.

² Tradução: quantas meninas responderam 'sim'? E quantos meninos? E quantos de cada disseram 'não'

³ É importante esclarecer que as falas selecionadas dos/as estudantes para esta discussão estão, na sua grande maioria, na língua materna deles/as, a língua portuguesa. Apesar da professora-pesquisadora se comunicar com a turma durante a implementação do ciclo majoritariamente na língua inglesa, uma das observações percebidas por ela é que a voz dos/as estudantes, especialmente em momentos críticos, aconteciam na sua língua materna. Percebe-se este movimento como alinhado ao apontamento feito por Garcia e Wei (2014) sobre a translinguagem usada como perspectiva pedagógica para um ensino democrático, onde estudantes "assumem o controle de suas práticas linguísticas para acessar textos e saberes" (p. 93).

⁴ O nome dos/as estudantes foi alterado para preservar sua identidade. Durante a pesquisa, alguns deles/as escolheram seus pseudônimos enquanto outros preferiram deixar essa decisão para a professora-pesquisadora.

Considerando o acima exposto, destaca-se o papel central que a professora-pesquisadora parece ter ocupado no processo de condução da discussão, de maneira a promover oportunidades de reflexão crítica. Jung e Crookes (2020) explicam que é responsabilidade do/a docente crítico/a "incluir temas geradores para envolver os estudantes em um processo dialógico enquanto eles também praticam diferentes habilidades linguísticas e trabalham o conteúdo linguístico" (p. 269, tradução minha). Ainda assim, reconhecer o surgimento de momentos críticos durante a interação e fazer perguntas que vão além da temática geradora e da proposta da atividade é também essencial se pretendemos proporcionar aos/as estudantes oportunidades de aprender uns com os/as outros/as e, ao mesmo tempo, tomar consciência de suas próprias crenças. No caso de Carlos, por exemplo, embora suas respostas às questões propostas na tarefa 1 indicassem que ele concordava que gênero não necessariamente dita identidade, ele ainda não estava convencido de que isso fosse inteiramente verdade, pelo menos quando o assunto era futebol. Ao possibilitar que Carlos expressasse suas percepções em sala e, ao reconhecer o surgimento de um momento de reflexão crítica sobre o tema abordado, a professora-pesquisadora possibilitou que os/as educandos/as visitassem suas próprias crenças, compartilhassem suas visões e ideias com o restante do grupo, indo além das reflexões propostas pela própria tarefa, e engajando-se no processo de desenvolvimento da consciência crítica da linguagem por meio do diálogo crítico.

Pavlenko (2004) aponta múltiplas formas de engajamento possibilitadas em uma sala de aula crítica, as quais, de acordo com a autora, "devem ter como objetivo oferecer um lugar seguro no qual estudantes possam aprender a reconhecer os discursos de gênero existentes e explorar discursos alternativos, identidades e futuros" (p. 63, tradução minha). Da mesma forma, hooks (2020) é assertiva em apontar que "quando ensinarmos estudantes que há segurança em aprender a lidar com conflito, com diferenças de pensamentos e opiniões, preparamos suas mentes para abertura radical. Assim, mostramos que é possível aprender em ambientes marcados pela diversidade" (p. 141).

4.2. Movimento docente 2: incentivo docente ao diálogo crítico entre estudantes

Voltamos agora nossa atenção para um movimento docente que ocorreu quando a tarefa 2 foi concluída pelos/as estudantes e estava sendo revisada pela turma. Na tarefa 2, estudantes assistiram a um anúncio da marca *Always* veiculado no *Youtube*, que explorava o preconceito de gênero em relação às meninas. Conforme já mencionado, após assistirem ao anúncio, estudantes responderam a algumas perguntas de compreensão sobre o mesmo, bem como questões que visavam suscitar reflexões críticas em relação à mensagem do anúncio. Dentre as perguntas feitas na tarefa 2, duas delas questionavam sobre possíveis públicos para o anúncio em questão e possíveis motivos/interesses dos produtores na produção do anúncio. Considerando as respostas dos/as estudantes para essas duas perguntas, o grupo

majoritariamente sinalizou que o principal objetivo do anúncio era discutir a igualdade de gênero por meio de sua mensagem. Lauren, por exemplo, disse que o objetivo do anúncio era “*mostrar ao público que as mulheres não são pessoas inferiores na sociedade*”. Contudo, diferente dos demais, dois aprendizes, Ronaldo e Leandra, mencionaram, em suas respostas, um segundo objetivo possível: vender o produto que está sendo anunciado.

No momento de compartilhamento das respostas para essa tarefa, quando Ronaldo e Leandra apresentaram sua resposta mencionando que o anúncio tinha a intenção de vender o produto anunciado, pedi que explicassem seu ponto de vista para a turma. Ronaldo disse “*é meio óbvio, você não acha? Um comercial tem o propósito de vender alguma coisa*”. Já Leandra disse “*porque o autor quer divulgar a marca Always. Tá lá no fim do vídeo*”. Nesse momento, a estudante Flash contribuiu para a discussão e disse que a marca foi colocada em evidência no vídeo provavelmente porque querem que meninas e mulheres “curtam” a empresa. Pedi a ela que elaborasse sua resposta. Ela disse “*quando eu gosto de um comercial que eu achei bem legal ou engraçado, eu depois vou lá e compro a coisa que eles tão vendendo*”. A classe concordou com o Flash. Ela então comentou sobre como geralmente os comerciais de absorventes menstruais são irreais, pois mostram as meninas se sentindo “felizes” durante o período menstrual. A partir do comentário de Flash, iniciamos uma discussão sobre as estratégias que uma empresa de publicidade pode utilizar para chamar a atenção do público, visando vender mais produtos, apropriando-se muitas vezes de pautas sociais para aumentar seu público. Em seguida, usei o comentário de Flash como exemplo para discutir como normalmente as vozes de pessoas que menstruam são excluídas dos comerciais de absorventes que dificilmente abordam os sentimentos, necessidades e aspectos reais que podem surgir durante o período menstrual.

McLaughlin e DeVogd (2004) afirmam que perguntas como “de quem é a voz que falta neste texto?” ou “o que o autor quer que o leitor pense?” são fundamentais para que estudantes comecem a refletir sobre como nem sempre o personagem da história os/as representa, examinando sua própria realidade e refletindo criticamente sobre ela. Nesse sentido, ao fazer perguntas sobre possíveis públicos de um anúncio e/ou seus objetivos, a própria tarefa crítica parece ter oportunizado que estudantes fossem além do conteúdo imediato da mensagem, compreendendo a linguagem a partir de uma perspectiva social/discursiva e crítica.

No entanto, é igualmente importante observar aqui que o momento crítico descrito ilustra como o incentivo docente ao diálogo crítico iniciado por estudantes pode fazer a diferença durante a reflexão crítica. Ao pedir aos estudantes que explicassem suas respostas e ao incentivá-los/las a compartilhar suas ideias com toda a turma, a professora-pesquisadora parece ter criado oportunidades para que o grupo aprendesse entre si, desafiando o entendimento de que o/a professor/a é quem detém o conhecimento. Conforme enfatizam Shin e Crookes (2005), “durante a interação dialógica entre professor/a e estudantes e entre

os/as próprios/as estudantes, a experiência de vida deles/as é enfatizada, por meio da qual estudantes passam a se reconhecer como fontes de conhecimento" (p. 114). Nesse sentido, portanto, destaca-se que é fundamental na sala de aula de língua adicional não apenas o diálogo crítico iniciado/conduzido pelo/a professor/a, conforme apontado no movimento docente 1, mas também é igualmente importante que professores/as sejam sensíveis aos momentos de diálogo crítico iniciados/conduzidos por estudantes, exercendo o papel de mediador/a e incentivando-os/as a expressar-se livremente entre si.

4.3. Movimento docente 3: reflexões críticas conduzidas pela professora sobre língua

O movimento docente explorado nesta subseção deriva da discussão que aconteceu após a conclusão da tarefa 3. Após um jogo que serviu como pré-tarefa para preparar a turma para compreensão leitora que viria a seguir, na segunda parte da tarefa 3, estudantes receberam notícias para ler e perguntas de compreensão para responder sobre estas notícias. As notícias em questão, escritas em inglês e publicadas em diferentes websites, apresentaram projetos de diferentes contextos (dois em diferentes regiões do Brasil e um nos Estados Unidos) que buscavam desafiar estereótipos de gênero ao engajar seus participantes em ações locais transformadoras. Uma destas notícias, a título de exemplo, discutia um projeto de duas estudantes que criaram um jogo digital sobre estereótipos para um trabalho de escola.

Depois que a turma leu as notícias e respondeu às perguntas de compreensão leitora proposta, iniciei uma discussão sobre o título de cada texto. Primeiro, para cada título, pedi ajuda do grupo para identificar o sujeito de cada frase e o verbo principal. Em seguida, focando no texto 2, cujo título era "*Two high school girls created a game that literally breaks down stereotypes*"⁵, perguntei aos alunos se havia outras maneiras de escrever a mesma frase usando basicamente as mesmas palavras. Neste momento, o estudante Denis sugeriu inverter a frase e começar com "*a game*", isto é, "um jogo". Perguntei à classe se eles poderiam ajudar Denis a terminar a frase, mas não obtive resposta. Então, eu mesma reescrevi a frase no quadro, seguindo a sugestão de Denis, que assim ficou "*A game that literally breaks down stereotypes was created by two high school girl*", isto é, "Um jogo que literalmente quebra estereótipos foi criado por duas meninas do ensino médio". Em seguida, pedi à turma que comparasse as duas frases, tentando identificar a diferença entre a maneira como foram escritas em termos de significado. À esta pergunta, a estudante Lauren respondeu, referindo-se à segunda versão da frase (reescrita com a sugestão de Denis): "*assim fica mais forte o game, chama mais atenção*". O estudante Ronaldo então disse "*é porque vem antes. Daí é mais importante*", referindo-se à palavra *game*. Neste momento, concordei com ele e então perguntei à turma toda "*who decides what is important?*"⁶. Ronaldo respondeu "*não sei se*

⁵ tradução: Duas garotas do ensino médio criam um jogo que literalmente quebra estereótipos

⁶ tradução: Quem decide o que é importante?

está certo mas acho que é aqueles que mandam no jornal”.

Ao chamar a atenção dos/as estudantes, no início da discussão, para os aspectos sintáticos da frase e o impacto que estes podem ter na construção de significado, a professora-pesquisadora parece ter possibilitado que estudantes pudessem “interromper a rotina corriqueira de ler e responder ou ler e replicar a mesma informação” (p. 135, McLaughlin e DeVogd, 2004, tradução minha), percebendo o texto de uma perspectiva crítica, não apenas fazendo uso da linguagem para fins de comunicação, mas também entendendo como a linguagem pode constituir a sociedade através do discurso. Neste sentido, a fala de Lauren que enfatiza os diferentes impactos de cada escolha discursiva ao comparar as frases parece indicar movimentos de reflexão crítica perante a importância das escolhas discursivas. Da mesma forma, o uso do verbo “mandar” de Ronaldo parece mostrar seu reconhecimento das relações de poder que norteiam a construção de um texto e como isso determina o quê e como as informações serão impressas.

É relevante destacar aqui, portanto, que o momento crítico descrito indica o papel docente em promover oportunidades de reflexão crítica sobre a língua, indo além da perspectiva de que a língua é uma simples ferramenta de comunicação. Ao possibilitar que estudantes “examinem as relações de poder inerentes ao uso da língua, reconheçam que a língua não é neutra, e confrontem seus próprios valores na produção e recepção da linguagem” (p. 480, Behrman, 2006, tradução minha), o/a docente crítico cria possibilidades para o desenvolvimento de consciência crítica sobre a linguagem. Neste sentido, conforme apontam Silva e Farias (2023),

ser um o/a professor/a de línguas crítico/a é muito mais do que dominar uma língua ou metodologias de ensino - é, antes de tudo, ser um educador que pode refletir constantemente sobre o processo educacional e fazer escolhas informadas e alinhadas não apenas com a teoria, mas também com as necessidades e a realidade do contexto educacional (p. 103, tradução minha).

4.4. Movimento docente 4: ação crítica conduzida pela professora

O movimento crítico aqui descrito é uma continuação da discussão realizada durante a revisão das respostas na tarefa 3. Após o momento crítico descrito na subseção anterior, pedi à turma que me ajudassem a reescrever o título de outra notícia que havia sido lida e discutida na parte dois da tarefa 3, como forma de explorar perspectivas alternativas sobre a mensagem que estava sendo transmitida naquela frase. O título original desta notícia é “*Hashtag aims to break gender stereotypes in engineering*”, isto é, “Hashtag busca quebrar estereótipos de gênero na engenharia”, sendo que o texto lido explora o uso da hashtag *#ILookLikeAnEngineer*⁷ por um grupo de mulheres que desejavam quebrar estereótipos na indústria de tecnologia. Como a turma já havia discutido as ideias exploradas no próprio texto

⁷ tradução: eu pareço com uma engenheira

durante a revisão das respostas apresentadas nas perguntas de compreensão da tarefa, perguntei como poderíamos reescrever o título dado se nossa intenção fosse dar destaque às mulheres que iniciaram o movimento, ao invés de colocar o foco na hashtag em si. Para tanto, exploramos outras formas de organizar a frase para que o sujeito e o objeto escolhidos fossem posicionados de forma a atingir nosso objetivo.

A escolha de pedir aos estudantes que reescrevessem o título da notícia, na tentativa de criar uma mensagem diferente da que já existia, enfatiza o papel que o/a docente crítico/a desempenha em fornecer oportunidades para agir, indo além da reflexão crítica. No exemplo explorado na subseção anterior, essa escolha teve como objetivo chamar a atenção do grupo para como a linguagem pode ser utilizada para transmitir diferentes significados, que estão relacionados a propósitos e interesses em enviar determinadas mensagens (e não outras). No entanto, ao repetir o movimento com outro título, após os/as estudantes terem se engajado em uma reflexão crítica sobre como discursos são construídos, a professora-pesquisadora convidou o grupo a agir sobre o contexto e fazer uso da linguagem para transformar esse contexto, agora de uma perspectiva criticamente informada. Neste sentido, mais do que tomar consciência de como a linguagem pode ser usada para diferentes propósitos e pode (ou não) reforçar diversos discursos, os/as estudantes também tiveram a chance de escrever outras versões do mesmo texto, neste caso fazendo uso da linguagem para agir contra o preconceito de gênero. McLaughlin e DeVogd (2004) nomeiam esta estratégia de “textos alternativos”, que, de acordo com os autores, pode ser entendida como uma estratégia de promoção do letramento crítico em sala de aula. Eles sugerem que ao reescrever diferentes versões de um texto, o/a leitor/a começa a entender a complexidade da questão sendo trabalhada.

Como afirmam Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), “através do uso de palavras e frases, é possível problematizar e subverter ideologias e práticas hegemônicas” (p. 757, tradução minha). Estar ciente de quão poderosas são as escolhas linguísticas quando se trata de discurso, portanto, permite que estudantes desvendem mensagens implícitas em palavras e textos. Ao mesmo tempo, ter oportunidades para fazer uso consciente da linguagem, brincando com palavras conforme a intenção pretendida, auxilia estudantes a se posicionarem em relação a essas escolhas, transformando o discurso em direção às suas ideias. Afinal, como enfatizam Santos e Fabrício (2006), “é por meio da linguagem que a desconstrução pode ser realizada” (p. 16).

Ainda assim, é preciso reconhecer que essa ação (ou seja, reescrever o título de uma notícia) não deve ser percebida como “suficiente”, especialmente no que se tange uma transformação direta da sociedade. Por outro lado, entende-se que ações como esta certamente podem ser vistas como significativas, pois modelam ações para uma transformação efetiva. Além disso, como argumenta Crookes (2013), “todos os professores sabem que o dia em que seu curso termina não é o fim dos efeitos do curso sobre os/as estudantes. [...] a aula de pedagogia crítica pode claramente aumentar a conscientização sobre

um problema, e isso pode não amadurecer em ação até muito mais tarde" (p. 72, tradução minha). Assim sendo, como destaca Giroux (1993), "educar para a diferença, para a democracia e para a responsabilidade ética não é criar cidadãos passivos. Trata-se de dotar estudantes de conhecimentos, capacidades e oportunidades para serem barulhentos, irreverentes e vibrantes" (p. 374, tradução minha).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como feito na introdução deste texto, retomo as palavras da estudante da disciplina de estágio que qualifica momentos críticos em sala de aula como desafios que, muitas vezes, causam desconforto para a/o docente. O faço porque acredito que é necessário reconhecer que a profissão docente é inerentemente complexa, já que ensinar é, conforme argumentam Tardif e Lessard (2005), essencialmente uma ação que requer lidar/mediar/experimentar relações e interações humanas.

Destaca-se nesta discussão, portanto, a relevância de investir em perspectivas críticas durante a formação inicial de professores, como forma de preparar estudantes-professores para se envolverem em práticas críticas em suas futuras salas de aula, bem como reconhecer momentos críticos e aproveitar oportunidades para o ensino crítico (Farias e Wielewicki, 2023), promovendo e/ou encorajando o diálogo crítico e/ou mediando democraticamente os discursos dissidentes em direção à justiça social.

Considerando a discussão realizada, é possível concluir inicialmente que o ciclo de tarefas crítico desenvolvido e implementado para o estudo aqui abordado parece ter oferecido aos estudantes oportunidades para o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem. Nesse sentido, por ser orientado para o significado pragmático da linguagem e centrado nos/as estudantes, pode-se afirmar que o próprio ciclo crítico de tarefas crítico parece ter potencial para possibilitar espaços de enfrentamento de diversas questões que fazem parte da vida dos/as estudantes, possibilitando que estes/as se tornassem pensadores/as críticos/as "no ato de praticar o pensamento crítico" (p. 42, Lankshear e McLaren, 1993, tradução minha).

Ainda assim, o ponto principal enfatizado neste artigo é a relevância do/a docente crítico/a no processo de implementação de tarefas críticas, como mediador/a da reflexão e ação crítica, criando condições e oportunidades para engajar estudantes no desenvolvimento da consciência crítica da linguagem. Isto implica em compreender que não basta o desenvolvimento de materiais críticos, o papel docente crítico é fundamental para educação crítica (Silva, 2020). Dessa forma, quatro movimentos docentes realizados durante a implementação do ciclo de tarefas crítico foram identificados: a) reflexões críticas conduzidas pela professora-pesquisadora sobre a temática de gênero; b) incentivo docente ao diálogo crítico entre estudantes; c) reflexões críticas conduzidas pela professora sobre língua;

d) ação crítica conduzida pela professora. Cada um desses movimentos foi, neste texto, explorado em detalhes e, após análise, entendidos como significativos para promover o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem em salas de aula de línguas adicionais.

Como argumenta Silva (2020), há uma diferença imperativa entre o que o/a professor/a planeja e o que realmente acontece em sala de aula, pois “não há garantia de que uma tarefa seja de fato interpretada como uma tarefa ou mesmo encarada de forma crítica durante sua implementação. Daí a relevância da mediação do/a professor/a” (p. 123-124, tradução minha). Além disso, conforme os movimentos explorados neste artigo ilustraram, ao observar os comportamentos e ideias dos/as estudantes, ser sensível às suas necessidades e iniciativas e aproveitar as oportunidades de reflexão e ação que podem surgir em sala de aula, o/a docente crítico/a pode ir além dos objetivos da atividade em si, fornecendo oportunidades autênticas e significativas para pensar e agir criticamente através da linguagem.

Longe deste ser um texto prescritivo, a intenção desta discussão não é entender os movimentos aqui elencados como um passo a passo para garantia de um "fazer certo". Ainda assim, entende-se que os movimentos aqui analisados podem servir para reforçar o compromisso do/a educador/a crítico/a com uma educação emancipatória. Por fim, no que tange o medo de "fazer errado", como denunciam Pessoa e Urzêda-Freitas (2021), no Brasil, além da perseguição a docentes tidos como doutrinadores/as, “temos sido obrigados a lidar com uma série de restrições que visam limitar a mobilização de significados críticos em contextos educativos” (p. 219, tradução minha). Nesse sentido, pode-se afirmar que o papel do/a professor/a crítico/a, ainda que desafiador (Pennycook, 2009), torna-se ainda mais urgente e necessário.

Agradecimentos

À Capes pela bolsa de estudos para realização desta pesquisa de doutoramento.

REFERÊNCIAS

- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 480-488.
- Benesch, S. (1996). Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. *TESOL Quarterly*, 30(4), p. 723-738.

Brasil. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 867*, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.

Acesso em: 02 jun. 2023.

Crookes, G. (2013). *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York, NY: Routledge.

Crookes, G. (2021). Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*, 75(3), p. 247-255.

Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29(3), 427-453.

East, M. (2021). *Foundational Principles of task-based language teaching*. Routledge.

Ellis, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*; Oxford University Press: Oxford, UK, 2003.

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Lang. Teach.* 50, 507–526.

Farias, P. F. (2018). *Critical EFL and Critical Literacy: The impacts of designing and implementing a cycle of tasks in a public school setting for critical language and critical literacy development*. Tese Doutoral UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado a partir de <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192786>> em 11 de Julho de 2023.

Farias, P. F., D'Ely, R. C. S. F. (2020). Task Design and Implementation for Beginning-Level Elementary School Learners in South-Brazil: Challenges and Possibilities. In: Lambert, C.; Oliver, R. *Using Tasks in Second Language Teaching Practice in Diverse Contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 178-192.

Farias, P. F., Silva, L. (2021). Doing Critical Language Teaching through Tasks: Insights from the Brazilian Context. *Education Sciences*, 11(5), 1-23.

Farias, P. F., Wielewicki, H. G. (2023). Educação Crítica em Línguas Adicionais: princípios norteadores para um fazer docente crítico. *Perspectiva*, 41(1), 1–18. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92422>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Giroux, H. (1993). Literacy and the politics of difference. In: Lankshear, C. and McLaren, P. L. *Critical Literacy: Politics, praxis and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press.

Gounari, P. (2020). Critical Pedagogies and Teaching and Learning Languages in Dangerous Times: Introduction to the Special Issue. *L2 Journal*, 12(2), p. 3-20.

hooks, b. (2020). *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*. São Paulo: Editora Elefante.

Jung, H., Crookes, G. (2020). The use of K-pop culture in a critical EAP classroom. In: Werner, V., Tegge, F. (Eds). *Pop Culture in Language Education*, London, UK: Routledge.

Lankshear, C.; McLaren, P. L. (1993). *Critical Literacy: Politics, praxis and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press.

Leal, P. (2018). *Becoming And Being A Critical English Language Teacher: A Mixed-Methods Study Of Critical Consciousness (Unpublished Ph.D. Dissertation)*. University of Hawaii-Manoa, Hawaii, USA.

McLaughlin, M.; DeVogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic.

Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada (5 Ed.)*. Campinas: Mercado de Letras.

Pavlenko, A. (2004). Gender and sexuality in foreign and second language education: critical and feminist approaches. In Norton and Toohey (Ed.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pennycook, A. (2009). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*; Mahwah, NJ: Taylor & Francis.

Pessoa, R. R., Urzêda-Freitas, M. T. (2012). Challenges in Critical Language Teaching. *TESOL Quartely*, 46(4), 753-776.

Pessoa, R. R., Urzêda-Freitas, M. T. (2021). Resistindo Na Boca Da Noite Um Gosto De Sol”: Pedagogia Da Pergunta Como Resistência Democrática Na Educação Linguística. *Trab. Linguística Aplicada*, 60(1), 217-232.

Santos, D.; Fabricio, B. F. (2006). The English Lesson as a Site for the Development of Critical Thinking. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 10(2), 1-23.

Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task—Based Instruction. *Appl. Linguist*, 17, 38–62.

Skehan, P. (2016). Tasks Versus Conditions: Two Perspectives on Task Research and Their Implications for Pedagogy. *Annu. Rev. Appl. Linguist*, 36, 34–49.

Silva, L. (2020). Critical tasks in action: The role of the teacher in the implementation of tasks designed from a critical perspective. *Ilha do Desterro A J. Engl. Lang. Lit. Engl. Cult. Stud.* 73, 109–128.

Silva, L.; Farias, P. F.; D’Ely, R. (2017) Doing Critical English Language Teaching: Designing critical tasks to promote critical media literacy. *A Cor das Letras*, 18, 99–121.

Silva, L.; Farias, P. F. (2023). Critical tasks in Brazil: Locally produced epistemologies and praxis. In: Tavares, V. (ed.). *Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education: Theories, Knowledges, and Practices on TESOL from Brazil*. 1. ed. Oxon/New York: Routledge, p. 91-107.

Shin, H.; Crookes, G. (2005). Exploring the Possibilities for EFL Critical Pedagogy in Korea: A Two-Part Case Study, *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(2), 113-136

Tardif, M; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.