

Do *Gap* de Informação ao *Gap* de Perspectiva: desenhando tarefas para a interculturalidade crítica

RESUMO

André Luís Specht

alspecht@unicentro.br

<https://orcid.org/0000-0001-9659-7793>

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil

Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre o Ensino Baseado em Tarefas (TBLT) e a Educação Linguística Intercultural para abordar o desafio de integrar a competência intercultural ao TBLT, frequentemente limitado à comunicação funcional. Para superar a desconexão entre proficiência linguística e sociocultural, propõe-se o "Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas", um modelo metodológico que une sinergicamente TBLT e Educação Linguística Intercultural. O ciclo consiste em quatro etapas: 1) Diagnóstico de *Gaps* de Perspectiva, substituindo lacunas informacionais por dilemas culturais; 2) Curadoria de Insumos Autênticos, com materiais provocadores e deliberadamente incompletos; 3) Desenho da Arquitetura da Tarefa, para promover descentramento e reflexão crítica; e 4) Definição de um Resultado de 'Terceiro Lugar', materializando a negociação de significados em um artefato tangível. Ilustrado com exemplos práticos, o modelo instrumentaliza educadores a criar tarefas que integram proficiência linguística e competência intercultural crítica, transformando a sala de aula em um laboratório para encontros humanos genuínos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Baseado em Tarefas. Educação Intercultural. Desenho de Tarefas. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas em um mundo globalizado impõe aos educadores o desafio contínuo de preparar os alunos não apenas para a comunicação funcional, mas também para a interação significativa em contextos multiculturais. Esses contextos muitas vezes já se manifestam na própria sala de aula, composta por alunos de diferentes origens regionais, nacionais ou socioeconômicas, e se estendem para as futuras interações profissionais e pessoais que eles terão em um cenário global. Neste quadro, o Ensino Baseado em Tarefas (TBLT, da sigla em inglês) surge como uma abordagem pedagógica potente, pois promove a aprendizagem por meio do uso autêntico da língua. Contudo, o potencial do TBLT para promover uma educação intercultural mais robusta nem sempre é plenamente aproveitado, pois, em muitas práticas de sala de aula, os aspectos comunicativos da língua acabam recebendo maior destaque, enquanto as questões culturais são frequentemente abordadas de modo complementar. Relatos de prática, como o de Bavieri e Beaven (2021), que investigaram atividades interculturais com aprendizes de nível inicial, podem evidenciar justamente esse dilema: a dificuldade de operacionalizar objetivos interculturais em cursos de língua e a constatação de que o desenvolvimento linguístico e o intercultural não seguem, necessariamente, o mesmo ritmo.

A relação entre a proficiência linguística formal e a competência sociocultural dos alunos, tema discutido em estudos como o de Wang (2004), continua a suscitar debates e reflexões. Pesquisas mais recentes, como a de Cai e Lv (2019), confirmam que, mesmo em contextos nos quais a importância da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) é reconhecida, a prática docente muitas vezes continua a priorizar pontos estruturais, como gramática e vocabulário, em detrimento de uma integração cultural sistemática e reflexiva. Esta questão é agravada não apenas pela forte influência de materiais didáticos que reforçam visões estereotipadas (PUPP SPINASSÉ, 2024), mas também pelas próprias crenças e sentimentos de insegurança dos professores. Em um estudo de caso com docentes brasileiros, Volpato e Specht (2018) revelaram que, embora os professores valorizem a abordagem cultural, o receio de lidar com tópicos controversos e a percepção de despreparo os levam a tratar a cultura de forma superficial ou a evitá-la, recorrendo a "tópicos seguros" para não gerar conflitos. Paralelamente, a reprodução dessas hierarquias também se manifesta no âmbito linguístico. Um exemplo disso foi empiricamente demonstrado por Matias da Silva (2019), cujo estudo revelou a preferência de alunos por sotaques hegemônicos do inglês em detrimento de variedades não hegemônicas.

Diante desse cenário, este artigo propõe que o desenho intencional de tarefas – entendido como o processo de elaboração das atividades que formam o núcleo do TBLT e atuam como principal material didático – configura-se como o principal catalisador para superar essa dificuldade. A proposta aqui apresentada não se limita a sugerir a união dos campos do TBLT e da educação intercultural, mas oferece uma estratégia prática, o Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas. Este modelo dialoga com recentes trabalhos brasileiros que exploram a fusão do TBLT à pedagogia crítica (FARIAS; SILVA, 2021, SILVA; FARIAS; D'ELY, 2017). Nesse sentido, o Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas visa auxiliar o professor na

criação de materiais didáticos que promovam uma articulação profunda e eficaz entre a aprendizagem da língua e o desenvolvimento da competência intercultural.

Para desenvolver esta proposta, o artigo está organizado da seguinte forma. A seção de fundamentação teórica apresenta, inicialmente, a relação entre o Ensino Baseado em Tarefas (TBLT) e a Educação Linguística Intercultural, discutindo perspectivas para sua articulação metodológica. Em seguida, é apresentado o "Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas", o cerne deste trabalho, detalhando suas quatro etapas como um modelo prático. Para ilustrar a versatilidade e a profundidade do ciclo, o texto oferece uma série de exemplos práticos de tarefas. Por fim, as considerações finais sintetizam a contribuição do modelo e discutem suas implicações para a prática e a formação de professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A SINTONIA ENTRE TBLT E INTERCULTURALIDADE

Para compreender a proposta deste artigo, é essencial primeiro discutir os pilares que a sustentam: o Ensino Baseado em Tarefas (TBLT) e a Educação Linguística Intercultural. Pode-se dizer que a conexão entre ambos não é uma mera conveniência pedagógica, mas um encontro de princípios filosóficos que compartilham um objetivo comum: reposicionar o aluno de mero receptor de conhecimento para agente ativo, tanto na comunicação quanto na mediação cultural. A análise de cada abordagem revelará não apenas sua aliança inerente, mas também a necessidade de um modelo de desenho intencional para que essa união se efetive em sala de aula.

No Ensino Baseado em Tarefas, a tarefa é tomada como unidade central de planejamento e ensino, contrastando com abordagens mais tradicionais que estruturam o ensino a partir de exercícios voltados à prática de estruturas linguísticas isoladas. Um exercício trata a língua como um objeto de estudo estático; enquanto, uma tarefa, por outro lado, a concebe como uma ferramenta dinâmica para a ação. Ellis (2003) e Skehan (1998) definem que uma tarefa autêntica é caracterizada por quatro elementos essenciais. Primeiramente, o foco primário dos alunos está no significado (mensagem comunicativa), não na forma (estrutura linguística); eles se concentram em resolver um problema, expressar uma opinião ou alcançar um objetivo concreto, utilizando a língua como veículo. Em segundo lugar, toda tarefa se origina de uma lacuna (*gap*) que cria uma necessidade genuína de comunicação, seja uma lacuna de informação, de opinião ou de raciocínio. Em terceiro lugar, para superar essa lacuna, os alunos devem mobilizar seus próprios recursos linguísticos de forma autônoma, empregando todo o seu repertório comunicativo. Finalmente, a tarefa culmina em um resultado claro e observável, conferindo um propósito concreto ao uso da língua e demonstrando que ela é um meio para um fim, e não um fim em si mesma.

A implementação do TBLT ocorre através de um ciclo de três fases que inverte a lógica do ensino tradicional. Na pré-tarefa, o professor prepara o terreno, ativando o conhecimento prévio dos alunos (inclusive o cultural) e garantindo a compreensão do objetivo. Durante o ciclo da tarefa, os alunos são imersos na comunicação, negociando significados para alcançar o resultado proposto. É um momento de fluidez, onde o erro é visto como parte natural do processo comunicativo. É na pós-tarefa que, após terem vivenciado a necessidade de se expressar, abre-se a possibilidade de explorar aspectos formais da língua, junto a

outras atividades pertinentes. O professor pode guiar uma reflexão sobre as dificuldades linguísticas que ficaram evidentes durante a execução da tarefa, tornando o aprendizado gramatical e lexical relevante, contextualizado e significativo. Em outras palavras, é a necessidade que gera a reflexão, e não o contrário.

De maneira semelhante, a Educação Linguística Intercultural não se limita a um modelo de conhecimento declarativo. Ser interculturalmente competente não é simplesmente acumular fatos sobre outras culturas, mas desenvolver uma série de habilidades e atitudes para uma interação eficaz e respeitosa. Como aponta East (2012), a fraqueza de muitas abordagens comunicativas tem sido justamente o tratamento da cultura como meras âncoras anedóticas, reduzidas a curiosidades, estereótipos e informações isoladas sobre o "país-alvo" (p. 57). Em contraposição a essa visão, o modelo de Competência Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997) oferece uma estrutura que se desmembra em cinco componentes interdependentes, os *savoirs*. Esses incluem as atitudes de curiosidade e abertura (*savoir être*); o conhecimento sobre a própria cultura e a do outro (*savoirs*); as habilidades de interpretar, relacionar, descobrir e interagir (*savoir comprendre e savoir apprendre/faire*); e, crucialmente, a consciência cultural crítica (*savoir s'engager*), que é a capacidade de avaliar criticamente as perspectivas, práticas e produtos de todas as culturas, inclusive a própria. O objetivo final não é a assimilação, mas a formação de um mediador intercultural, um indivíduo capaz de navegar e construir pontes entre diferentes visões de mundo, operando a partir do que Kramsch (1999) descreveu como o "terceiro lugar": um espaço simbólico de entendimento mútuo que transcende as culturas de origem.

À primeira vista, a consonância entre TBLT e a CCI parece não apenas possível, mas desejável, pois ambas as abordagens valorizam a ação, a negociação e a construção de significado. Contudo, como aponta East (2012), essa integração não é automática, principalmente levando em consideração as diferentes matrizes teóricas de ambas as abordagens. O TBLT, concebido em uma tradição predominantemente comunicativo-cognitiva, tende a conceber a negociação de significado como a superação de uma lacuna linguística ou informacional para completar uma tarefa. Já a CCI, fundamentada em uma perspectiva sociocultural que expande a noção de competência comunicativa, entende essa negociação como a mediação de diferenças de valores, crenças e visões de mundo, argumentando que a cultura é indissociável do ato comunicativo. Assim, a negociação de significado no TBLT pode focar em o que foi dito, enquanto na CCI o foco se desloca para por que foi dito daquela maneira e o que isso revela sobre os interlocutores e seus contextos.

Apesar dessa tensão fundamental, é possível perceber que a literatura acadêmica tem se dedicado a construir pontes. Pesquisas, como a de Wang (2004), já demonstravam a eficácia da abordagem. Em seu estudo de caso, Wang propôs tarefas baseadas em "incidentes críticos", como o dilema de um convidado hindu em um churrasco australiano, que levavam os alunos não apenas a usar a língua-alvo, mas a mobilizar seu repertório cultural para negociar uma solução para um problema complexo, mostrando como a competência linguística e a intercultural poderiam ser desenvolvidas de forma integrada.

Na mesma perspectiva, Ishii (2009) forneceu evidências empíricas robustas por meio de um estudo experimental controlado. Ao integrar um "assimilador cultural" (um tipo de incidente crítico sobre um conflito em um café europeu)

como uma tarefa de tomada de decisão dentro de um desenho TBLT, Ishii observou que, embora os ganhos gerais não fossem estatisticamente superiores, a tarefa intercultural foi particularmente benéfica para os alunos que iniciaram o estudo com menor consciência intercultural. Isso sugere que o TBLT com conteúdo intercultural não apenas funciona, mas tem um potencial significativo para promover a mudança de atitude.

Mais recentemente, estudos como o de Cai e Lv (2019), no contexto chinês, continuaram a explorar essa conexão, diagnosticando a lacuna entre a política educacional que valoriza a CCI e a prática docente que ainda prioriza pontos linguísticos. As autoras propuseram uma série de tarefas, estruturadas no ciclo de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa do TBLT, que abordavam "temas culturais de bastidores", como atitudes em relação a dinheiro e privacidade. O objetivo era mover o foco do conhecimento factual para a negociação de valores, tornando a integração entre língua e cultura explícita e significativa.

No contexto brasileiro, essa exploração pode ganhar contornos políticos, como discutem da Silva, Farias e D'Ely (2017), que indicam o potencial do TBLT como veículo para o letramento midiático crítico. Em sua proposta de tarefas críticas, os autores partem da análise de insumos autênticos e capazes de suscitar reflexão, como capas da revista TIME que retratam a África através de estereótipos. Em seguida, a lacuna tradicional do TBLT é ressignificada como uma lacuna ideológica, preenchida pela introdução de um contradiscurso: a palestra "O Perigo da História Única" de Chimamanda Adichie. A tarefa culmina, então, em um ato de transformação, no qual os alunos criam suas próprias capas de revista para desafiar os estereótipos analisados. Dessa forma, os autores ilustram como a estrutura do TBLT pode ser ressignificada para não apenas desenvolver a competência comunicativa, mas para instrumentalizar os alunos a lerem o mundo criticamente, fundindo de maneira exemplar a pedagogia de tarefas à pedagogia crítica.

Contudo, apesar desses avanços e da aparente sintonia, a integração entre as duas abordagens ainda apresenta desafios na prática docente. Relatos empíricos, como o de Bavieri e Beaven (2021), ilustram vividamente essa tensão. Em seu estudo de caso com estudantes de italiano como segunda língua (L2) em nível elementar, as autoras analisaram a aplicação de atividades baseadas em diários reflexivos e discussões em grupo. Elas observaram, por um lado, um forte engajamento afetivo, com os alunos sentindo alívio ao compartilhar experiências comuns. Por outro lado, os desafios foram evidentes: os objetivos interculturais nem sempre foram claros para os participantes, sendo percebidos por um deles como uma "agenda oculta" da professora, e a baixa proficiência linguística exigiu o uso de outras línguas (*translanguaging*) para que a reflexão pudesse ocorrer. O estudo delas, portanto, indica que, sem um modelo de desenho que integre intencionalmente forma linguística e reflexão cultural, o potencial da interação intercultural tende a ficar subexplorado, deixando espaço para soluções mais improvisadas.

Tanto a experiência relatada por Bavieri e Beaven quanto a análise de East (2012) não sugerem a inviabilidade da proposta; antes, abrem espaço para inferir a necessidade de um instrumento metodológico mais claro. O problema central, como aponta East (2012, p. 60), é que a simples execução de uma tarefa não garante, por si só, o engajamento do aluno na reflexão crítica sobre as diferenças culturais, que é a base para o desenvolvimento de atitudes interculturais como o

savoir être e o *savoir s'engager*. A dificuldade não parece residir na falta de reconhecimento do potencial dessa união, mas na carência de orientações práticas que auxiliem os educadores a desenhar experiências que sejam, ao mesmo tempo, linguisticamente produtivas e culturalmente significativas. Diante dessa lacuna metodológica — a inexistência de um modelo que oriente o professor do reconhecimento de um “*gap* de perspectiva”¹ até a eventual co-construção de um “terceiro lugar” — este artigo apresenta o Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas como uma proposta possível.

PROPOSTA DE UM CICLO DE DESENHO INTERCULTURAL PARA TAREFAS

A teoria tende a se aproximar da prática, sobretudo, no processo de elaboração dos materiais didáticos. Para superar a tendência a “tópicos seguros” (BAL; SAVAS, 2022), isto é, abordagens que evitam temas complexos em favor de representações superficiais da cultura, e instrumentalizar os professores, propomos aqui um Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas em quatro etapas. Este modelo (Figura 1) oferece um roteiro para a criação de tarefas que sejam linguística e culturalmente produtivas.

Figura 1 – As quatro etapas do Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas



Fonte: Elaborada pelo autor.

DIAGNÓSTICO E SELEÇÃO DE GAPS DE PERSPECTIVA

Este passo inicial, entendido aqui como uma análise crítica de necessidades (FARIAS; SILVA, 2021), é fundamental para garantir que a tarefa seja relevante para a realidade dos alunos. Enquanto a análise de necessidades tradicional costuma mapear objetivos comunicativos e lacunas linguísticas, a perspectiva crítica amplia esse olhar ao incluir também valores, tensões culturais e desigualdades que atravessam as situações de uso da língua. Assim, em vez de começar com um tema genérico (ex.: comida), o professor pode iniciar identificando um potencial ponto de atrito, um dilema ou uma diferença de valores entre culturas (ex.: individualismo vs. coletivismo na hora de pagar a conta ou diferentes noções de pontualidade). Isso transforma o *gap* informativo tradicional do TBLT no que este

artigo propõe chamar de *gap* de perspectiva: uma lacuna que não é mais de informação, mas de visão de mundo, e que se torna o verdadeiro cerne da reflexão intercultural, como visto na prática dos "incidentes críticos" de Wang (2004) e Ishii (2009).

A escolha de um *gap* de perspectiva em vez de um tema cultural superficial é um passo decolonial fundamental, pois subverte a dinâmica de poder inerente à abordagem tradicional. Nesta, focada em temas, o aluno frequentemente assume o papel de um observador neutro que consome a cultura-alvo como um produto exótico, enquanto sua própria cultura permanece como a norma invisível. Ao introduzir um *gap* de perspectiva, o ciclo decolonial quebra essa hierarquia, pois força o aluno a primeiro examinar e articular as premissas de sua própria visão de mundo para então compreender a do outro. Esse movimento desloca o foco de uma apresentação de fatos para uma investigação de processos e valores, evitando as armadilhas dos materiais didáticos que, como aponta Pupp Spinassé (2024), frequentemente reforçam uma visão eurocêntrica e hierárquica do mundo.

O objetivo desta etapa inicial é estimular o que se pode chamar de "dissonância cognitiva produtiva". Originalmente proposto por Festinger (1957), o conceito descreve o desconforto mental que surge quando uma crença enraizada é confrontada com uma nova evidência que a contradiz. Segundo a teoria, essa tensão psicológica é um motivador relevante, pois os indivíduos buscam ativamente resolvê-la. No contexto intercultural, a dissonância ganha um caráter mobilizador, porque, em vez de paralisar, atua como um estímulo para a aprendizagem. Ao confrontar os alunos com uma situação em que suas próprias normas culturais não são universais, o ciclo ativa essa curiosidade e a necessidade intrínseca de compreender o outro. Em vez de aprender sobre cultura como um fato externo, os alunos são convidados a investigar as premissas de sua própria visão de mundo. Esse ponto de partida garante que a tarefa subsequente seja motivadora e relevante, pois parte de uma autêntica questão humana, e não apenas de uma exigência curricular.

CURADORIA DE INSUMOS AUTÊNTICOS E ABERTOS

Nesta etapa, o professor atua como um curador, selecionando ou criando insumos que são, nas palavras de Harper (2019), "deliberadamente incompletos". A incompletude não é uma falha, mas uma estratégia pedagógica: ao invés de oferecer respostas, o material busca promover dúvidas e promover o engajamento genuíno do aluno. Um exemplo prático dessa curadoria é a estratégia de apresentar uma narrativa inicial, como as capas de revista com representações estereotipadas da África, usadas por da Silva, Farias e D'Ely (2017), para em seguida desafiá-la com um contradiscurso, como a palestra "O Perigo da História Única" de Chimamanda Adichie.

Aqui, o papel do professor envolve mais do que a entrega de conteúdo. Ele se torna um curador de narrativas que, como destaca Moran (2015), possui uma dupla função essencial: a de selecionar o que é relevante em meio à abundância de informações e, fundamentalmente, a de ser um "cuidador", que "dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira" (MORAN, 2015, p. 24). Os insumos ideais, portanto, são fragmentários e autênticos, capturando momentos de tensão ou incerteza cultural: um comentário em um fórum online, um trecho de um blog

de expatriado, uma cena de filme sem o seu desfecho, ou manchetes de jornais de diferentes países sobre o mesmo evento. Essa abordagem contrasta diretamente com os diálogos artificiais e os textos expositivos dos livros didáticos tradicionais, que muitas vezes resolvem o conflito cultural antes mesmo de apresentá-lo. A meta é clara: oferecer vislumbres, não panoramas completos.

DESENHO DA ARQUITETURA DA TAREFA

A terceira etapa representa o eixo central do processo pedagógico: o desenho da arquitetura da tarefa. Nesta fase, o professor deixa de ser um curador de conteúdo para se tornar um arquiteto de experiências de aprendizagem. A folha de tarefa não deve ser um roteiro para a reprodução de informações, mas um andaime (*scaffolding*) cuidadosamente projetado para guiar um processo de descoberta e co-construção de significado. O objetivo é criar uma estrutura que promova o descentramento e a reflexão crítica tanto sobre os aspectos culturais quanto linguísticos. A promoção de um diálogo crítico nesta fase é um dos pilares para a co-construção de conhecimento (FARIAS; SILVA, 2021).

Um elemento central para essa arquitetura é a utilização de modelos de questionamento que estruturam a análise dos alunos. Considerando sua ampla utilização e clareza operacional, destaca-se a ferramenta OSEE (*Observe, State, Explore, Evaluate*), desenvolvida por Deardorff e Deardorff (2000) e destacada como uma prática exemplar por Moeller e Nugent (2014) para o desenvolvimento da competência intercultural. A OSEE funciona como um freio cognitivo, podendo levar os alunos a suspenderem o julgamento e a moverem-se sistematicamente da observação à interpretação fundamentada. Sua aplicação funciona da seguinte forma:

- (i) O (*Observe*): Inicialmente, os alunos são convidados a apenas observar uma situação ou artefato cultural (como uma cena de filme sem som ou uma imagem), focando-se exclusivamente nos dados brutos, sem qualquer interpretação.
- (ii) S (*State*): Em seguida, eles devem declarar ou listar objetivamente o que viram, utilizando uma linguagem neutra e descritiva. Esta etapa é crucial para separar fatos de inferências.
- (iii) E (*Explore*): Apenas após estabelecerem uma base factual, os alunos começam a explorar múltiplas explicações e hipóteses para o que observaram. Esta fase incentiva a curiosidade e a pesquisa, movendo-os para além de suas próprias premissas culturais.
- (iv) E (*Evaluate*): Por fim, com base na exploração, eles avaliam qual das hipóteses é a mais provável e por quê, construindo um argumento coletivo e fundamentado.

A utilização de um modelo como o OSEE pode ser particularmente útil, pois ajuda a estruturar o pensamento e transforma a interação em um exercício de empatia e análise crítica. Além disso, estimula os alunos a tornarem-se conscientes de suas próprias interpretações subjetivas, um passo importante para o desenvolvimento da empatia.

Na pós-tarefa, a análise linguística vai além da gramática, estimulando a metacognição cultural, que é um processo central no desenvolvimento da Inteligência Cultural (CQ), como descrito por Thomas e Inkson (2017). Trata-se da

capacidade de o indivíduo pensar sobre seus próprios processos de pensamento cultural, questionando pressupostos que antes eram automáticos. Dessa forma, o professor atua como um provocador dessa reflexão, guiando o aluno com perguntas que tornam o invisível, visível: "Por que você escolheu usar o imperativo aqui, e não uma forma mais polida?" ou "Que palavra em sua discussão melhor capturou a ideia de 'respeito' neste contexto?". O objetivo é levar o aluno a desnaturalizar suas próprias escolhas comunicativas, fazendo-o deixar de percebê-las como "o jeito certo de falar" para compreendê-las como um reflexo de um sistema de valores culturalmente situado.

Nesse momento, a linguagem pode ser vista como um espelho. Ao justificar o uso do imperativo, por exemplo, o aluno não está apenas discutindo uma regra gramatical; ele está articulando, talvez pela primeira vez, uma norma cultural sobre eficiência, hierarquia ou intimidade que até então era inconsciente. A análise linguística, portanto, pode abandonar seu status de fim em si mesma e se tornar a principal ferramenta para uma espécie de arqueologia da própria visão de mundo. O aluno tem a oportunidade de descobrir como escolhas lexicais e gramaticais são, na verdade, a materialização de crenças e valores, transformando a aprendizagem de línguas em um exercício de autoconhecimento.

DEFINIÇÃO DE UM RESULTADO COLABORATIVO DE "TERCEIRO LUGAR"

O produto final deve ser planejado de modo que os alunos negociem suas perspectivas e criem algo novo; por exemplo, uma narrativa postada em redes sociais ou um infográfico, como nos projetos descritos por Farias e da Silva (2021). Ao desafiar ideias comuns e aceitas sem reflexão, esse resultado pode contribuir para a transformação social. Ele se torna a evidência de que a busca pelo *gap* foi bem-sucedida, funcionando ao mesmo tempo como meta alcançada e como instrumento de avaliação. Em vez de um questionário de múltipla escolha sobre fatos culturais, os alunos podem ser incumbidos de criar um guia de boas-vindas para um novo colega estrangeiro, redigir um código de conduta para uma equipe multicultural, ou produzir um pequeno vídeo que dramatize uma solução para o dilema inicial. Esse artefato final pode demonstrar não apenas a competência linguística, mas a capacidade de sintetizar, negociar e co-construir significado, que pode ser entendido como o auge da competência intercultural. O produto serve de evidência de que a jornada pelo *gap* foi concluída com sucesso.

Em resumo, o Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas propõe um percurso pedagógico que é, por natureza, interativo e transformador. Nele, o professor atua como provocador, curador e arquiteto de experiências, deslocando o foco de produtos estáticos para processos dinâmicos de descoberta. Ao partir de um *gap* de perspectiva, selecionar insumos autênticos, estruturar a interação para o descentramento e culminar na criação de um artefato de "terceiro lugar", o modelo abre a possibilidade para capacitar os alunos a desenvolverem, de forma integrada, a proficiência linguística e a competência intercultural. O resultado pode ser uma sala de aula que deixa de ser um local de simulação para se tornar um laboratório de encontros humanos genuínos. Para ilustrar como esses princípios se materializam na prática, a seção seguinte apresentará exemplos concretos de tarefas.

EXEMPLOS PRÁTICOS EM AÇÃO

Para ilustrar a aplicabilidade deste ciclo, apresentamos uma série de tarefas que avançam as diferenças culturais clássicas para questões complexas de poder, identidade e justiça social. Cada exemplo demonstra como o desenho intencional pode transformar a sala de aula em um espaço para a cidadania global crítica, alinhando-se a uma pedagogia que, como defendem Farias e da Silva (2021), busca instrumentalizar os alunos para a transformação social.

Tarefa 1: O Dilema do Orçamento

Esta tarefa aborda um tópico culturalmente sensível e muitas vezes invisível ("*backstage*"): as diferentes atitudes em relação ao dinheiro, inspirada em abordagens de Cai e Lv (2019) sobre pragmática intercultural. O *gap* de perspectiva é o conflito entre uma mentalidade de poupança e aversão à dívida, comum em algumas culturas, e uma mentalidade de uso de crédito e investimento em experiências, predominante em outras. A tarefa coloca os alunos diretamente nesse dilema financeiro-cultural.

Os insumos são dois perfis curtos e realistas de estudantes que planejam uma viagem juntos. O Perfil A (Li Wei) descreve um estudante que economizou dinheiro por um ano, prefere cozinhar a comer fora para evitar gastos, pesquisa as opções mais baratas de transporte e considera o uso de cartão de crédito apenas para emergências. O Perfil B (Alex) descreve um estudante que planeja usar seu cartão de crédito para a viagem, acreditando que "experiências valem o investimento", e sugere atividades mais caras como jantares em restaurantes famosos e passeios turísticos privados, planejando pagar a fatura do cartão aos poucos após a viagem.

A arquitetura da tarefa é um desafio de planejamento colaborativo. Em grupos, os alunos recebem um orçamento total hipotético e devem criar um plano de viagem detalhado para uma semana, negociando as escolhas de Li Wei e Alex. A discussão não será sobre números, mas sobre valores: "Devemos gastar mais em uma acomodação confortável (prioridade de Alex) ou em uma mais simples para sobrar dinheiro para compras (prioridade de Li Wei)?", "É 'irresponsável' usar crédito para lazer ou é uma forma 'inteligente' de viabilizar uma experiência única?". Os alunos são forçados a argumentar não apenas do ponto de vista financeiro, mas a defender a lógica cultural por trás de cada perfil.

O resultado de "terceiro lugar" é o "Plano de Viagem Consensual": uma planilha, um infográfico ou uma breve apresentação que detalha o orçamento diário da viagem. Este artefato não é apenas um exercício de matemática, mas a evidência de uma negociação cultural bem-sucedida. Ele deve refletir as concessões feitas por ambos os lados, mostrando como o grupo conseguiu acomodar e hibridizar as duas visões de mundo financeiras para criar um plano viável e aceitável para ambos os perfis.

Esta tarefa é particularmente eficaz porque o conflito é inerente e prático, não teórico. Os alunos devem usar a língua não apenas para expressar opiniões, mas para persuadir, justificar e ceder, mobilizando um repertório linguístico complexo. O "Plano de Viagem Consensual" transcende uma simples resposta certa ou errada; ele é a materialização de uma negociação bem-sucedida. O sucesso é medido pela capacidade do grupo de criar uma solução que respeite e

integre visões de mundo financeiras fundamentalmente diferentes, criando um "terceiro lugar" que, na visão de Kramersch (1999), é um espaço simbólico de entendimento mútuo.

Tarefa 2: O Incidente no Vestiário

Elevando a complexidade para o campo da justiça social, esta tarefa aborda temas de diversidade e preconceito, respondendo à necessidade de discutir "tópicos difíceis" na sala de aula de línguas (BAL; SAVAS, 2022). O *gap* de perspectiva é o conflito social e linguístico entre uma norma de heteronormatividade implícita e a crescente visibilidade e afirmação de identidades LGBTQIA+. A tarefa não busca uma resposta "certa", mas a construção de um posicionamento ético através da linguagem.

Os insumos são fragmentos autênticos de um debate online, selecionados para recriar a tensão real. Os alunos recebem, por exemplo: (1) um post veladamente homofóbico de um pai reclamando que a escola de seu filho está promovendo "ideologias" ao ler um livro com duas mães; (2) um comentário em resposta de outro usuário defendendo a importância da representatividade e do acolhimento; e (3) um trecho da notícia sobre a escola ter, de fato, implementado uma nova política de inclusão para famílias diversas. Esses insumos deliberadamente incompletos não oferecem uma resolução, apenas o cenário do conflito.

A arquitetura da tarefa é um exercício de desenho de políticas institucionais em microescala. Em grupos, os alunos devem assumir o papel de um comitê escolar (formado por professores, pais e alunos) com a missão de criar um "Código de Conduta para Comunicação Inclusiva" para a escola. O desafio é monumental: eles precisam negociar uma linguagem que seja, ao mesmo tempo, firme em seus princípios de não-discriminação e acolhedora para não alienar pais com visões mais tradicionais, como o autor do primeiro post. A discussão girará em torno de escolhas lexicais e pragmáticas cruciais: "Que palavras usamos para definir 'família'?"; "Como formulamos uma regra contra discurso de ódio sem parecermos autoritários?"; "A palavra 'tolerância' é suficiente ou precisamos usar 'celebração' da diversidade?".

O resultado de "terceiro lugar" é o próprio Código de Conduta, um documento que transcende um simples exercício de escrita para se tornar um artefato político e ético. Ele é a materialização de um posicionamento coletivo, forjado através da negociação de termos, valores e visões de mundo. Avaliar este código significa analisar não apenas sua clareza gramatical, mas sua eficácia em ser um documento que protege, educa e constrói uma comunidade mais segura e justa para todos.

A análise desta tarefa demonstra como o ciclo pode mover o foco da cultura "nacional" para as "culturas" de identidade que transcendem fronteiras. O sucesso é medido pela capacidade de criar um texto que equilibre empatia com princípios de justiça social, materializando um "terceiro lugar" inclusivo. A tarefa desenvolve o que Byram (1997) chama de *savoir s'engager*, a consciência cultural crítica, capacitando os alunos a avaliar criticamente as práticas e perspectivas em jogo.

Tarefa 3: A Terra Fala?

Esta tarefa adota uma perspectiva explicitamente decolonial, buscando desafiar a hegemonia do pensamento ocidental-capitalista, em diálogo com a crítica de Pupp Spinassé (2024) aos materiais didáticos eurocêntricos. O *gap* de perspectiva é o conflito radical entre dois universos: a visão da natureza como um "recurso" a ser explorado para o progresso econômico e a visão de muitas comunidades indígenas da Terra como uma entidade viva, sagrada e sujeito de direitos.

Os insumos são cuidadosamente selecionados para personificar esse conflito. De um lado, os alunos analisam um trecho de uma notícia de um portal de economia que celebra a construção de uma nova usina hidrelétrica, usando uma linguagem de "oportunidade de investimento", "geração de empregos" e "energia limpa para o desenvolvimento do país". Do outro, eles leem o pronunciamento de um líder indígena, como Ailton Krenak, que descreve o rio não como um "recurso hídrico", mas como um "avô" que está sendo ferido, e a floresta como uma extensão do seu povo, cuja destruição significa a destruição de sua própria identidade e futuro.

A arquitetura da tarefa consiste em um processo de tradução e advocacia cultural. Em grupos, os alunos não devem apenas comparar os textos, mas assumir o desafio de construir uma ponte entre essas duas visões de mundo aparentemente irreconciliáveis. A tarefa é produzir uma "carta aberta" destinada aos executivos da empresa responsável pela hidrelétrica. O desafio não é simplesmente protestar, mas tentar "traduzir" a lógica e os valores da cosmovisão indígena para uma linguagem que possa ser, se não aceita, ao menos compreendida por um público corporativo. Eles terão que negociar: "Como podemos falar sobre a 'sacralidade' de um rio em termos que façam sentido para quem só entende de balanços financeiros? Que metáforas podemos usar? Que argumentos para além do lucro podem ser mobilizados?".

O resultado de "terceiro lugar" é a própria carta aberta, um artefato que representa um poderoso ato de letramento crítico e solidariedade. Mais do que um exercício de escrita, a carta é a materialização da tentativa de navegar pelo *gap* de perspectiva, demonstrando a capacidade dos alunos de não apenas compreender uma visão de mundo radicalmente diferente, mas de atuar como seus defensores e tradutores. O sucesso da tarefa é medido pela capacidade da carta de articular a perspectiva indígena de forma respeitosa, persuasiva e consciente de seu público.

Sua análise aprofundada revela o potencial inerentemente decolonial do ciclo. A tarefa posiciona o conhecimento indígena não como "folclore", mas como uma epistemologia válida, como defende Abram dos Santos (2022). Os alunos são confrontados com o racismo ambiental implícito na noção de "progresso" e usam a língua-alvo para desafiar narrativas hegemônicas. Isso transforma a competência intercultural em uma ferramenta para a solidariedade e a justiça socioambiental, mostrando que a competência crítica envolve questionar as estruturas de poder que definem o que é "conhecimento" e quem tem o direito de falar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Baseado em Tarefas, quando estruturado com um desenho de tarefas voltado para a interculturalidade, pode integrar de maneira eficaz a aprendizagem da língua e o desenvolvimento da competência intercultural. O Ciclo de Desenho Intercultural para Tarefas aqui proposto oferece uma contribuição prática, funcionando como um andaime metodológico para que professores possam superar a falta de materiais adequados e a complexidade do tema, permitindo-lhes criar suas próprias atividades significativas e contextualizadas.

Contudo, é fundamental reconhecer que a implementação deste ciclo não está isenta de desafios e tensões inerentes à própria prática pedagógica intercultural. O modelo exige do educador mais do que um papel de instrutor; demanda uma atuação como mediador de diálogos sensíveis e arquiteto de experiências complexas, o que reforça a urgência de uma formação de professores contínua, focada não apenas em metodologia, mas também em letramento crítico e gestão de conflitos. Ademais, é preciso reconhecer que o "terceiro lugar" nem sempre será um espaço de consenso harmonioso. O sucesso da tarefa pode residir não na criação de um artefato unificado, mas na própria capacidade dos alunos de articularem suas dissensões de forma respeitosa, transformando um aparente fracasso em uma profunda lição sobre a complexidade das relações humanas. A avaliação, por sua vez, deve transcender o produto final, valorizando o processo reflexivo, e a adaptação das tarefas para níveis de proficiência mais baixos exigirá um cuidadoso trabalho de andaime linguístico e conceitual. Longe de invalidarem a proposta, esses pontos de tensão a fortalecem, apresentando-a não como uma fórmula prescritiva, mas como um ponto de partida flexível e um convite à co-construção de práticas pedagógicas mais críticas, realistas e, em última análise, mais transformadoras.

As implicações desta proposta para a formação de professores são claras e urgentes. Não é suficiente apenas apresentar as metodologias do TBLT e da educação intercultural de forma isolada; é preciso focar no desenvolvimento da competência de desenho de materiais, capacitando os educadores a se tornarem autores de suas próprias práticas pedagógicas. Este modelo busca oferecer um caminho para isso, alinhando-se a princípios de desenho de tarefas críticas que se mostraram eficazes em contextos brasileiros (FARIAS; SILVA, 2021; SILVA et al., 2017). Ao instrumentalizar professores para desenhar tarefas que partem de *gaps* de perspectiva em vez de conteúdos prontos (MATIAS DA SILVA, 2019; PUPP SPINASSÉ, 2024), e que concebem a aprendizagem como um processo mediado e multifacetado (SCHAEFER, 2021), respeitando a complexidade de diferentes modos de conhecer (ABRAM DOS SANTOS, 2022), este ciclo visa transformar o imenso potencial do TBLT intercultural em uma realidade consistente e transformadora nas salas de aula de línguas ao redor do mundo.

From Information Gap to Perspective Gap: designing tasks for critical interculturality

ABSTRACT

This article presents a literature review on Task-Based Language Teaching (TBLT) and Intercultural Language Education to address the challenge of integrating intercultural competence into TBLT, often limited to functional communication. To overcome the disconnect between linguistic and sociocultural proficiency, the "Intercultural Task Design Cycle" is proposed, a methodological model that synergistically unites TBLT and Intercultural Language Education. The cycle consists of four stages: 1) Diagnosis of 'Perspective Gaps,' replacing informational gaps with cultural dilemmas; 2) Curation of Authentic Inputs, using provocative and deliberately incomplete materials; 3) Design of the Task Architecture, to promote decentering and critical reflection; and 4) Definition of a 'Third Space' Outcome, materializing the negotiation of meanings into a tangible artifact. Illustrated with practical examples, the model equips educators to create tasks that integrate linguistic proficiency and critical intercultural competence, transforming the classroom into a laboratory for genuine human encounters.

KEYWORDS: Task-Based Language Teaching. Intercultural Education. Task Design. Teacher Education.

De la Laguna Informativa a la Brecha de Perspectiva: diseñando tareas para la interculturalidad crítica

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión de la literatura sobre la Enseñanza Basada en Tareas (EBT) y la Educación Lingüística Intercultural para abordar el desafío de integrar la competencia intercultural en la EBT, a menudo limitada a la comunicación funcional. Para superar la desconexión entre la competencia lingüística y sociocultural, se propone el "Ciclo de Diseño Intercultural para Tareas", un modelo metodológico que une de forma sinérgica la EBT y la Educación Lingüística Intercultural. El ciclo se compone de cuatro etapas: 1) Diagnóstico de 'Brechas de Perspectiva', que sustituyen las lagunas informativas por dilemas culturales; 2) Curaduría de Insumos Auténticos, con materiales provocadores y deliberadamente incompletos; 3) Diseño de la Arquitectura de la Tarea, para promover el descentramiento y la reflexión crítica; y 4) Definición de un Resultado de 'Tercer Espacio', que materializa la negociación de significados en un artefacto tangible. Ilustrada con ejemplos prácticos, la propuesta instrumentaliza a los educadores para crear tareas que integren la competencia lingüística y la interculturalidad crítica, transformando el aula en un laboratorio para encuentros humanos genuinos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Basada en Tareas. Educación Intercultural. Diseño de Tareas. Formación de Profesores.

NOTAS

1 Optou-se pela manutenção do termo *gap* em inglês para preservar o diálogo direto e a tensão conceitual com o termo *information gap*, um pilar da literatura sobre Ensino Baseado em Tarefas (TBLT). A proposta de um *gap* de perspectiva representa, assim, uma ressignificação crítica dentro do mesmo quadro teórico, e não uma ruptura com ele.

REFERÊNCIAS

ABRAM DOS SANTOS, L. Diferentes perspectivas sobre o gênero entrevista nas aulas de português na licenciatura intercultural indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 2, p. 363-375, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138668361v61n22022>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BAL, N. G.; SAVAS, P. Intercultural Language Teaching and Learning: Teachers' Perspectives and Practices. **Participatory Educational Research (PER)**, v. 9, n. 6, p. 268-285, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17275/per.22.139.9.6>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BAVIERI, L.; BEAVEN, A. Developing interpersonal and intercultural skills in a university language course. **Circles**, v. 11, n. 1, p. 245–252, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/circles-2021-2009>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAI, L.; LV, J. Task-based Approach to Develop Intercultural Communicative Competence in College English Education. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 10, n. 6, p. 1279-1287, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1006.17>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DEARDORFF, D. K.; DEARDORFF, D. L. **OSEE Tool**. 2000. Apresentação em evento – North Carolina State University, Raleigh, 2000.

EAST, M. Addressing the intercultural via task-based language teaching: possibility or problem? **Language and Intercultural Communication**, v. 12, n. 1, p. 56-73, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.626861>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARIAS, P. F.; SILVA, L. Doing Critical Language Teaching through Tasks: Insights from the Brazilian Context. **Education Sciences**, v. 11, n. 5, p. 223, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11050223>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FESTINGER, L. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford: Stanford University Press, 1957.

HARPER, J. A Text-Driven, Task-Based Approach to the Design of Materials for Teaching Intercultural Communicative Competence. **JELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics)**, v. 4, n. 1, p. 47-66, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v4i1.187>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ISHII, E. The Effects of Task-based Intercultural Instruction on the Intercultural Competence of Japanese Secondary EFL Learners. **Asian Journal of English Language Teaching**, v. 19, p. 159-181, 2009. Disponível em: <https://l1nq.com/JhENp>. Acesso em: 20 jul. 2025.

KRAMSCH, C. Thirdness: The intercultural stance. In: VESTERGAARD, T. (Ed.). **Language, culture and identity**. Aalborg: Aalborg University Press, 1999.

MATIAS DA SILVA, F. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 158-176, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MOELLER, A. K.; NUGENT, K. Building Intercultural Competence in the Language Classroom. In: DHONAU, S. (Ed.). **Unlock the Gateway to Communication**, Central States Conference Report. Eau Claire: Crown Prints, 2014. p. 1-18.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

PUPP SPINASSÉ, K. A interculturalidade na aula de DaF sob uma perspectiva decolonial. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 270-294, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-88372753270>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SCHAEFER, R. The Co-Construction of Interculturality Through an Ecological Perspective in Teletandem Activities. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116417>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, L.; FARIAS, P. F.; D'ELY, R. C. S. F. Doing Critical English Language Teaching: Designing critical tasks to promote critical media literacy. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. especial, p. 99-121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/cl.v18iEspecial.2030>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

THOMAS, D. C.; INKSON, K. **Cultural intelligence: People skills for global business**. 3. ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2017.

VOLPATO, M.; SPECHT, A. L. Beliefs and their influences in the additional language teaching practices: The case of two English teachers. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 11, n. 27, p. 68-83, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/rln.v11i27.7398>. Acesso em: 20 jul. 2025.

WANG, G. Task-based Intercultural Language Teaching in EFL Classroom. **The Journal of Asia TEFL**, v. 1, n. 2, p. 71-82, 2004. Disponível em: <https://11nq.com/oGA4r>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Recebido: 23 jun. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20431

Como citar: SPECHT, A. L. Do Gap de Informação ao Gap de Perspectiva: desenhando tarefas para a interculturalidade crítica. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20431, p. 1-18, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

André Luís Specht

alspecht@unicentro.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

