

INTERCULTURALIDADE E AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PREPARAÇÃO PARA A PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Amanda Teixeira Bastos
Fernanda Souza e Silva
Marcia Alves de Oliveira

Submetido em 29 de abril de 2019.

Aceito para publicação em 01 de agosto de 2019.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 52-70.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>
Terça-feira, 29 de outubro de 2019.

INTERCULTURALIDADE E AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PREPARAÇÃO PARA A PARTE ESCRITA DO CELPE- BRAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

INTERCULTURALITY AND FORMATIVE EVALUATION IN PREPARATION FOR CELPE-BRAS WRITING PART: A DIDACTIC SEQUENCE PROPOSAL

Amanda Teixeira Bastos^{*}
Fernanda Souza e Silva^{**}
Marcia Alves de Oliveira^{***}

RESUMO: *Cursos preparatórios para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) configuram-se, geralmente, como ambientes plurilíngues e pluriculturais. Nesse contexto, a preparação para a parte escrita do referido exame pode ser particularmente desafiadora por conta dos encontros interculturais que podem se converter em fatores negativos para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas (SD) e de Allal, Bain e Perrenoud (1993) acerca da avaliação formativa, propõe-se uma SD de produção escrita subsidiada por uma abordagem intercultural de ensino. Espera-se que essa SD funcione como um guia para professores ao elaborarem atividades escritas para públicos plurilíngues e pluriculturais.*

PALAVRAS-CHAVE: *sequência didática; avaliação formativa; interculturalidade.*

ABSTRACT: *Preparatory Programs aimed at achieving the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) are generally configured as plurilingual and pluricultural environments. In this context, the preparation for the written part of the exam can be particularly challenging due to the intercultural encounters that might hinder the teaching-learning process. Thus, based on studies by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) about didactic sequences (DS) and Allal, Bain and Perrenoud (1993) on formative evaluation, we propose a DS of written production supported by an intercultural approach. Therefore, this DS is expected to work as a guide for teachers in planning written activities for plurilingual and pluricultural audiences.*

KEYWORDS: *didactic sequence; formative evaluation; interculturality.*

1 Introdução

Nos últimos anos, em virtude da globalização que tem abolido fronteiras, o fluxo migratório entre países tem aumentado exponencialmente. Embora seja um fenômeno fundamentalmente econômico (ALTBACH, 2004), a globalização faz sentir seus efeitos

^{*} Mestranda do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, bolsista Capes, amanda.teixeirabastos@gmail.com.

^{**} Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, mestre em linguística pela Universidade Federal do Pará, f.souza.fr@gmail.com

^{***} Mestranda do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, marciadeoliveira8286@gmail.com

em outros domínios da sociedade. No âmbito da educação, especificamente do ensino superior, podemos citar os intercâmbios universitários, que vêm sendo incentivados pelas atuais políticas de internacionalização¹, já que a mobilidade acadêmica é uma das estratégias de promoção dessas iniciativas nas universidades (LUCÉ; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p. 321).

Um dos programas do Governo brasileiro que incentiva a internacionalização da educação superior é o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G),² que oferece a alunos de países com os quais o Brasil estabelece relações econômicas e culturais a oportunidade de cursarem graduação em universidades brasileiras públicas (federais ou estaduais) e particulares. Contudo, para que esses alunos possam efetivar suas matrículas, eles precisam submeter-se a um exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)³ e alcançar, no mínimo, o nível intermediário⁴.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) oferece um curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) aos alunos PEC-G (Curso Pré-PEC-G) oriundos de países onde não há aplicação do Celpe-Bras. Esse curso é ministrado por professores-estagiários (discentes dos cursos de Letras – inglês, espanhol, alemão e francês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA), que durante oito meses de aulas intensivas⁵ lidam com diversas problemáticas: o curto período para ensinar o PLE a iniciantes completos de português; a heterogeneidade linguística e cultural do grupo; o material didático sem orientação metodológica adequada aos parâmetros do exame Celpe-Bras.

Neste contexto, a preparação específica⁶ para a parte escrita⁷ do exame revela-se particularmente desafiadora. Pesquisas realizadas no seio do curso Pré-PEC-G (BASTOS; CUNHA, 2016; SALES, 2014) apontam que as culturas educativas (CE) dos alunos influenciam diretamente no modo como eles aprendem e, conseqüentemente, em sua concepção do que seja aprender a escrever em língua estrangeira, percepção esta que, geralmente, difere das características do exame Celpe-Bras, em que a produção

¹ O termo internacionalização, segundo Yang (2002), refere-se à “interação entre culturas através do ensino, investigação e serviço, com o objetivo último de atingir a compreensão mútua ultrapassando fronteiras culturais”.

² Programa desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação. Para mais informações, acessar o link: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>.

³ O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido pelo governo brasileiro. A proficiência dos candidatos é aferida a partir “de seu desempenho em tarefas e em uma Interação Face a Face que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita [e oral]. Ou seja, práticas de uso da língua que possam ocorrer no cotidiano de um/a estrangeiro/a que pretende interagir em Português” (BRASIL, 2015, p. 9).

⁴ “O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior” (BRASIL, 2015, p. 8).

⁵ O curso Pré-PEC-G tem duração de oito meses, compreendidos entre a chegada dos alunos estrangeiros no Brasil e a realização do exame, com aulas de segunda à sexta de 14h às 18h, totalizando uma carga horária de mais de 700h.

⁶ O curso Pré-PEC-G é organizado em dois módulos: no primeiro, que em geral se estende de fevereiro a abril, é trabalhado apenas o manual didático – Coleção Novo Avenida Brasil –; no segundo, que se inicia após a conclusão do segundo volume do manual, paralelamente ao trabalho com o livro, são realizadas oficinas de preparação específicas para a parte escrita e oral do exame.

⁷ A parte escrita do exame é composta de quatro tarefas: “a primeira exige a compreensão de um trecho de um vídeo; a segunda, a compreensão de um trecho de um áudio; a terceira e a quarta, a compreensão de textos escritos” (BRASIL, 2015, p. 15).

escrita é “pautada em tarefas que levam o examinando a interagir socialmente, no contexto das situações de uso simuladas pelo exame” (SILVA; CUNHA, 2017).

Assim, por meio deste estudo, visamos contribuir para o Ensino-Aprendizagem (E-A) de gêneros escritos, em turmas plurilíngues e pluriculturais, ao oferecer uma proposta de elaboração de Sequência Didática (SD) alicerçada por estratégias de avaliação formativa, que norteie as ações docentes nestas turmas.

Além desta introdução, o presente artigo foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, discorreremos acerca do referencial teórico que orientou este trabalho. Logo após, a metodologia escolhida para a implementação deste estudo será descrita e, em seguida, a proposta de SD para turmas plurilíngues e pluriculturais será apresentada. Por fim, nas considerações finais, concluímos nossas reflexões com sugestões para futuras pesquisas.

2 Referencial teórico

Nesta seção será apresentado o referencial teórico que subsidiou este estudo: CE como subcultura relacionada às práticas educativas; interculturalidade como abordagem para o desenvolvimento da competência intercultural; SD como ferramenta de didatização de gêneros escritos e orais e Avaliação Formativa (AF) como instrumento de regulação da aprendizagem.

2.1 *Culturas educativas*

O termo cultura possui inúmeras definições e umas delas é proposta por Giddens (1989, p. 31) que a entende como “*valores* que os membros de um determinado grupo têm, as *normas* que seguem, e os bens materiais que criam” (grifo nosso). Os valores consistem em ideais abstratos, como a monogamia. As normas são princípios e regras definidos que devem ser seguidos; portanto, representam o que é certo ou errado, os modos de vida em sociedade, as vestimentas, os costumes de casamento, atividades de lazer etc.

Morin (2002, p. 56) corrobora a definição de Giddens, reforçando, de forma mais abrangente, que a cultura é:

constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Considerando que a cultura rege a maneira de ser, pensar, agir, fazer e aprender de um povo, as CE podem ser entendidas como subcultura da cultura central de um povo. De acordo com Martin (2007), as CE são estabelecidas principalmente pelas relações exercidas em instituições educativas (familiar, escolar etc.), onde cada sujeito é exposto a regras e hábitos que são incutidos ao longo de suas trajetórias de aprendizagem.

A noção de CE pode ser entendida como os diferentes modos de transmissão do conhecimento, que variam de uma cultura para outra, isto é, no contexto de E-A, um conjunto de imitações que condicionam parcialmente professores e aprendentes por

meio de atividades educativas e tradições de ensino e aprendizagem. Desse modo, compreender que as CE podem determinar o modo de ensinar e aprender permite ao professor pensar em formas de gerenciar possíveis confrontos entre as CE dos professores e as CE dos alunos, propiciando uma negociação entre elas, buscando estabelecer uma CE compartilhada em sala de aula, já que, segundo Cadet (2005, p. 47), a CE se transforma, em virtude do tempo e das novas experiências vivenciadas pelo indivíduo durante sua trajetória de aprendizagem.

O estudo de Bastos e Cunha (2016, p. 52) aponta que uma Abordagem intercultural (AI) do E-A de línguas estrangeiras contribui para a interação e integração de alunos e professores para a construção de uma CE compartilhada em sala de aula e, principalmente, para o desenvolvimento de uma competência intercultural.

2.2 Abordagem intercultural

A interculturalidade surge, em meados de 1970, como um dos modelos de proposta de gestão da diversidade cultural. Esses modelos foram traçados por países europeus com intuito de suprir as necessidades recorrentes de seus contextos culturais diversificados, descrevendo e analisando as interações culturais coletivas e elaborando políticas para atendê-las (ALMEIDA, 2008 *apud* BASTOS; CUNHA, 2016). Assim, a interculturalidade visa sanar problemas advindos do encontro entre pessoas de diferentes culturas, como choques culturais, xenofobia, intolerância, discriminação etc., por meio de propostas que favoreçam uma convivência democrática entre culturas distintas.

A interculturalidade corresponde não a um estado ou situação, mas a um tipo de análise, isso porque “é o olhar que confere a um objeto, a uma situação, o caráter de intercultural. Assim, segundo a natureza do objeto, evocar-se-á a pedagogia intercultural, a comunicação intercultural” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 15-16 *apud* BASTOS; CUNHA, 2016).

O contexto plurilíngue e pluricultural de países europeus se assemelha ao que encontramos em turmas de PLE do curso Pré-PEC-G, no que diz respeito à configuração da turma, isto é, ter alunos de diferentes línguas-culturas convivendo entre si, numa sala de aula e em um país estrangeiro, neste caso, o Brasil. No âmbito do E-A de língua, as características destas turmas tornam o E-A ainda mais desafiador. Sobre isso, evoca-se a noção de interculturalidade a este campo que é definida por Mendes (2004 *apud* CUNHA; BASTOS, 2017, p. 67) como:

uma ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Percebe-se, então que a interculturalidade, por meio da promoção do (re)encontro com alteridade, na relação entre o eu e o outro, favorece o enriquecimento da identidade e o respeito ao Outro, propiciando a reflexão sobre as diferenças e a construção de uma cultura que pode ser compartilhada em sala de aula. Portanto, no

campo do E-A de línguas-culturas, a interculturalidade ampliou e ressignificou a noção de competência comunicativa⁸, que agora constitui outra competência, a intercultural, que abrange cinco saberes:

saber aprender e saber fazer (habilidades para descobrir e/ou interagir); saber compreender (habilidades para interpretar e relacionar); saber se envolver (consciência cultural crítica, educação política); saber ser (atitudes: auto-relativização e valorização dos outros) (FARNEDA; NÉDIO, 2015, p. 19).

Pensando, então, em uma maneira de desenvolver esta competência intercultural em sala de aula, é adotada uma AI, que, conforme exposto no Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), prevê que o ensino seja voltado para o desenvolvimento do aprendente como um todo, não só linguístico, mas também destacando sua identidade e a do outro, apresentando-se como resposta às experiências em contextos linguístico-culturais distintos.

Abdallah-Preteuille (2010, p. 99) destaca que a AI é caracterizada por seu interesse pela produção da cultura feita pelos sujeitos, assim como pelas estratégias que eles desenvolvem a fim de firmarem sua identidade. Esta abordagem ajuda o indivíduo a superar obstáculos de cunho cultural que o separam do outro e contribui, assim, para a construção de uma perspectiva que respeite a diversidade cultural e quebre barreiras que possam desfavorecer o E-A de línguas-culturas.

2.3 Sequência didática

Pensando nos sujeitos desta pesquisa⁹, as SD são um instrumento de didatização de gêneros textuais que pode favorecer as produções orais e escritas e propiciar a construção de CE compartilhadas em turmas plurilíngues e pluriculturais.

Marchuschi (2008, p. 19) define os gêneros textuais como “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social” que “contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Dessa forma, a manipulação dos mais diversos gêneros, sejam eles escritos ou orais, deve fazer parte das práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, trabalhar com gêneros ainda tem sido um desafio, uma vez que seu ensino tem assumido um caráter reducionista e estruturalista – principalmente no ambiente escolar – muitas vezes caracterizado pelo trabalho com tipos textuais e estruturas de ordem sintática, semântica e lexical que correspondem a cada um desses tipos, o que acaba por colocar em segundo plano a sua função social e acional.

Para dar conta da dificuldade de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, a SD proposta pelo grupo de Genebra é uma das estratégias mais interessantes, já que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), são “um conjunto de

⁸ A noção de Competência Comunicativa, proposta por Hymes (1984 *apud* CUNHA; BASTOS, 2017, p. 69), estende a noção de competência linguística de Chomsky: está relacionada à capacidade que um sujeito tem “de produzir e interpretar enunciados apropriadamente, de adaptar seu discurso à situação de comunicação levando em conta fatores externos que o condicionam: o quadro espaciotemporal, a identidade dos participantes, a relação entre eles, os papéis que desempenham, os atos que realizam, a adequação destes às normas sociais etc.”.

⁹ Alunos de diferentes línguas-culturas e CE que precisam aprender a língua portuguesa em aproximadamente oito meses e se apropriar de gêneros escritos como formas de agir por meio da língua. alvo, pois o exame ao qual se submeterão exige a apropriação de gêneros.

atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A sistematização de atividades que giram em torno dos gêneros assume uma perspectiva processual, fomentando uma AF no desenvolvimento das práticas de ensino. Assim, as SD têm como objetivo ajudar o aluno a dominar gêneros escritos e orais, a ele não tão comuns, em situações comunicativas específicas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ainda segundo Dolz *et al.* (2004), a relevância do ensino de gêneros por meio da SD dá-se pela necessidade de criar condições de produções específicas nas quais o aluno possa se apropriar do(s) gênero(s) com a finalidade de comunicar-se efetivamente em contextos variados.

A SD proposta por Dolz, Novarráz e Scheneuwly (2004) foi esquematizada da seguinte maneira:

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

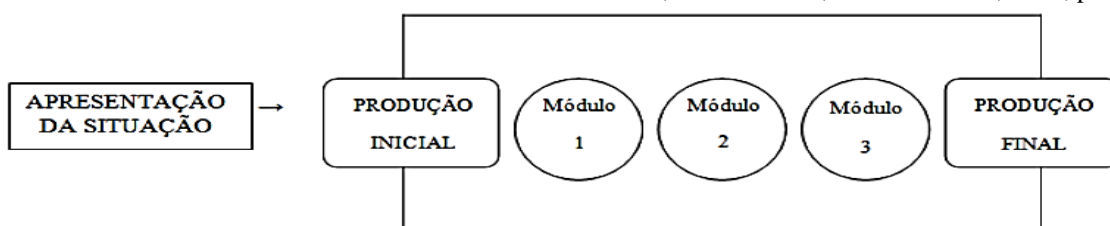


Figura 1 - Esquema de SD

O esquema apresenta os quatro componentes da SD: a) a apresentação da situação; b) a produção inicial; c) os módulos; d) produção final. Abordaremos objetivamente cada um desses componentes para, então, relacionar a sequência a um sistema de atividades essencialmente processuais e, portanto, formativas.

a) Apresentação da situação: Nesta primeira etapa, apresenta-se a situação comunicativa bem definida juntamente com a tarefa que deverá ser desenvolvida pelos alunos. Duas dimensões devem ser consideradas na configuração dessa primeira etapa. A primeira diz respeito à definição do gênero a ser trabalhado; para quem ele será produzido; qual a sua modalidade; que suporte assumirá a produção: jornal, revista, televisão etc. A segunda trata dos conteúdos a serem desenvolvidos que estão relacionados ao gênero em foco e ao primeiro contato dos alunos com ele. Uma opção para se desenvolver esta segunda dimensão é fazer um trabalho de pesquisa ou apresentar exemplares do gênero escolhido (MARCUSCHI, 2008).

b) Primeira produção: Esse estágio tem um “papel central” e “regulador da sequência didática”, uma vez que é a partir de uma primeira produção parcial oral e/ou escrita do gênero que se obterá informações essenciais para criação e elaboração de atividades com base nos conhecimentos, capacidades e habilidades que os alunos já possuem bem como no que eles precisam desenvolver para se apropriar desses textos, sejam eles, orais ou escritos. Essa função reguladora da SD é o cerne de uma AF (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Desse modo, dois aspectos devem ser priorizados nesse momento: o primeiro contato com o gênero textual por meio de uma primeira produção e a prática de uma avaliação essencialmente formativa.

c) Os módulos: Os módulos, tantos quantos necessários, são operacionalizados com o objetivo de trabalhar os problemas comunicativos que foram diagnosticados na primeira produção. Nesse terceiro momento são fornecidos os instrumentos para o

desenvolvimento e execução das diversas tarefas. Para orientar as atividades a serem implementadas nos módulos, cabem os seguintes questionamentos, segundo Dolz; Noverraz e Scheneuwly (2004):

- Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?
- Como construir um módulo para trabalhar um problema em particular?
- Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Para o desenvolvimento das atividades com os módulos é necessário o enfoque em três aspectos principais: trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições. O primeiro aspecto diz respeito às mais diversas produções textuais, em que há quatro níveis fundamentais que precisam ser levados em consideração: a representação exata da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento, e, por conseguinte, a realização do texto. O segundo propõe atividades diversificadas para variar os meios de produção e trabalhar as habilidades de forma integrada por meio de tarefas, tanto de observação e análise do texto quanto ao seu funcionamento quanto de resolução de problemas de linguagem específicos. O último permite que os alunos conquistem habilidades metagenéricas, ou seja, possibilita que eles adquiram a capacidade de não só falar sobre o gênero abordado, mas também de se apropriar da linguagem que lhe é inerente, além de assumirem uma atitude mais reflexiva sobre os comportamentos de aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

d) Produção final: Essa etapa é a conclusão, ou seja, a materialização do gênero em si. Nesse momento, os alunos colocam em prática tudo o que aprenderam ao longo dos módulos. Esse último estágio, além de permitir uma avaliação somativa, possibilita que professor e alunos reflitam sobre os progressos alcançados e dificuldades superadas.

Nota-se, portanto, que a maneira como a SD se configura permite que cada estágio, integrado aos outros numa relação orgânica, propicie a regulação da aprendizagem, cujos processos assumem essencialmente um caráter formativo.

2.4 Avaliação formativa

Definida como uma modalidade avaliativa que “ajuda o aprendente aprender a aprender, ou mais tecnicamente, que contribui para a regulação contínua das aprendizagens” (ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993, p. 9), a AF é parte integrante da SD como estratégia reguladora tanto das produções quanto das aprendizagens.

Diferentemente da avaliação somativa, que faz o balanço das aprendizagens ao fim de uma unidade ou sequência de ensino e traduz-se, geralmente, em nota ou conceito, a AF acompanha o processo de E-A visando, por meio de coleta de informações referentes ao desempenho e à aprendizagem dos aprendentes, conhecer suas dificuldades para fornecer-lhes os subsídios necessários para que possam gradualmente se tornar capazes de regular, autonomamente, sua aprendizagem, como observa Laveault (1994, p.28):

O objetivo é de levá-lo a poder emitir, sem a ajuda de outra pessoa, um julgamento sobre o que ele aprendeu e de encontrar, por ele mesmo, os meios para continuar a sua aprendizagem; para tal o professor deve saber “se apagar” progressivamente [...] como se constata o objetivo da avaliação é essencialmente formador e, afinal, é o desenvolvimento da autonomia que está em jogo aqui.

Segundo Cunha (2014, p. 141) a SD caracteriza-se como “um dispositivo marcadamente formativo, que coloca a regulação, e em particular, a autorregulação no centro de sua dinâmica, fazendo das capacidades avaliativas um objeto de aprendizagem”. Neste contexto, a AF, enquanto processo de coleta de evidência visando a regulação das aprendizagens em curso, acompanha o desenrolar da SD desde a primeira até a última produção.

No âmbito da produção escrita, avaliar com objetivos formativos implica ir além da correção de aspectos linguísticos e prioriza a participação do aprendente na apreciação crítica de seus textos, analisando, além da dimensão linguística, “competências mais complexas [...] que exigem conhecimentos de *savoir-faire* funcionais [...] de ordem pragmática e cultural” (ALVES; CUNHA, 2017, p. 141) com base em critérios construídos em sala de aula, como assinala Bourguignon (2011, p. 2):

A “avaliação” coloca no âmago de seu dispositivo não mais o conhecimento do objeto língua, e sim o sujeito com a sua aptidão para utilizar a língua em situação (sua competência). Ela não incide mais exclusivamente no linguístico (a correção formal), mas integra o pragmático, isto é, a adequação entre língua e seu contexto de utilização (registro de língua adequado à situação e aos interlocutores, respeito dos códigos socioculturais ...), bem como a eficácia da mensagem transmitida. Ela não incide sobre um programa, mas remete a um referencial concebido em termos de objetivos operacionais na língua. [...] ela aprecia o desempenho com base em critérios especificados sob a forma de indicadores de desempenho.

Isto posto, quando se avalia com objetivos formativos as competências autoavaliativas dos aprendentes, estes se constituem nos verdadeiros objetivos de aprendizagem, indissociáveis dos objetivos de E-A, neste caso, do desenvolvimento de competências discursivas e linguístico-textuais. Nesta perspectiva, Nunziati (1990, p. 48) destaca, com base na experiência francesa, batizada de avaliação formadora, que o desenvolvimento da competência de autoavaliação implica “[...] a apropriação pelos alunos dos critérios dos professores bem como a autogestão dos erros e o domínio das ferramentas de antecipação e de planejamento da ação”. No entanto, como assinala Nunziati (1990, p. 6), para fomentar os mecanismos autoavaliativos dos aprendentes:

Comunicar os critérios de avaliação aos aprendentes [...] não é eficiente. Enquanto noção instrumental o critério exige uma construção ativa pelo aprendente [...] A atividade de apropriação é essencialmente um exercício de verbalização para si e para os outros do funcionamento das tarefas. [...] De maneira geral o professor deveria encarregar o aluno de descrever os procedimentos experimentados com o conjunto da turma e de esclarecer a situação em relação aos objetivos anunciados.

Para Hadji (1992), o ato de avaliar consiste em um julgamento de valor que envolve dois elementos: o **referente**, que diz respeito às expectativas, aos critérios de qualidade que servirão para observação da realidade, e o **referido**, produção do aprendente que será apreciado com base nos critérios de qualidade, permitindo, assim, apreender o grau de realização e de sucesso da produção (ALVES; CUNHA, 2017). Na perspectiva da AF, o referente deve ser construído em sala de aula por meio da análise conjunta de produções, na qual o professor orientará os aprendentes na elaboração do

conjunto de critérios que utilizarão na autoavaliação de seus textos. Segundo Alves e Cunha (2017, p. 144);

São esses recursos que garantem que os aprendentes possam atingir os objetivos propostos e, em caso contrário, tomar consciência das habilidades e dos conhecimentos que ainda falta desenvolver para adotar, junto com o professor, a melhor estratégia de resolução das dificuldades.

No contexto em que se desenvolve esta pesquisa – i.e em um curso de PLE preparatório para o exame Celpe-Bras – os referentes a serem observados e construídos em sala de aula estão intrinsecamente relacionados com os critérios de correção da parte escrita do exame, na qual são considerados:

[...] adequação do contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais) (BRASIL, 2013, p. 7).

No entanto, incorporar a conscientização/construção desses critérios, amplamente divulgados pelo INEP (BRASIL, 2013), não é tarefa fácil para os professores-estagiários que, muitas vezes, não são habituados a trabalhar com textos que adotam a perspectiva discursiva do Celpe-Bras e que, conseqüentemente, encontram dificuldades em orientar os aprendentes no sentido de serem conscientes de seu desempenho e das medidas a adotar para superar eventuais obstáculos (SILVA; CUNHA, 2017).

Sendo assim, acreditamos que adotar a perspectiva formativa inerente à SD no cotidiano da sala de aula de PLE contribui não só para uma melhor compreensão das características dos textos que os aprendentes deverão produzir no exame, mas principalmente para conscientizar, tanto os professores quanto os aprendentes, acerca das competências exigidas no exame para que estes últimos possam desenvolvê-las “apropriando-se dos critérios de avaliação e autorregulando suas produções escritas, bem como seu modo de estudar” (SILVA; CUNHA, 2017, p. 118).

3 Metodologia

Este estudo visa proporcionar a professores de PLE, experientes ou em formação, uma proposta de ensino de produção escrita via SD voltada para aprendentes plurilíngues e pluriculturais em processo de formação para o exame Celpe-Bras.

Concomitantemente com a leitura acerca das noções supramencionadas, procedemos à elaboração de uma SD que objetiva propiciar uma experiência de ensino e aprendizagem significativa de língua portuguesa tanto para aprendentes de cursos Pré-PEC-G quanto para professores que atuem junto a este público. A SD aqui proposta, no que tange a sua estrutura e objetivos, foi elaborada com base nos trabalhos de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) e Casseb-Galvão e Duarte (2018) sobre SD e de Allal; Perrenoud e Bain (1993), Laveault (1994), Cunha (2014) e Alves e Cunha (2017) sobre AF. Além disso, recorreremos à pesquisa realizada por Sales (2014) acerca do ensino da produção escrita via SD no âmbito do curso Pré-PEC-G da UFPA.

A ideia é, como supramencionado, oferecer aos professores de PLE uma estratégia de ensino e aprendizagem da produção escrita que possa ser desenvolvida ao

longo da preparação específica para a parte escrita do exame Celpe-Bras. Com base no levantamento realizado por Silva e Cunha (2017), o gênero trabalhado na SD será a carta do leitor, dada a recorrência do mesmo em aplicações do referido exame.

4 Proposta de sequência didática para turmas plurilíngues e pluriculturais: Carta do leitor

Esta seção será dedicada à apresentação de uma SD prevista para ser implementada junto a públicos plurilíngues e pluriculturais cujas CE distintas influenciam tanto nas formas de apropriação quanto nas normas relacionais em sala de aula. Ressaltamos que esta proposta de SD não é de caráter prescritivo e foi elaborada visando nortear as reflexões de docentes, experientes ou em formação, que atuam em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico-cultural.

A macroestrutura desta SD prevê cinco etapas, como mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Macroestrutura da SD

Etapas	Ações
1 ^a Pré-Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão acerca: <ul style="list-style-type: none"> – da relação dos alunos com a escrita; – das expectativas em relação à parte escrita do exame Celpe-Bras.
2 ^a Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposição da situação de comunicação; ● Definição do objeto de estudo; ● Apresentação dos conteúdos temáticos.
3 ^a Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> ● Escrita da primeira produção pelo aluno.
4 ^a Módulos	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de atividades reguladoras estabelecidas a partir da análise da primeira produção.
5 ^a Produção final	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisão e reescrita do texto.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Casseb-Galvão e Duarte (2018).

As etapas acima serão descritas nas seções abaixo.

4.1 Pré-intervenção

Em um contexto no qual se objetiva levar alunos com CE heterogêneas a produzir textos com características discursivas como as do Celpe-Bras, consideramos fundamental que o ponto de partida para desenvolver um trabalho de produção escrita seja um levantamento dessas CE no que diz respeito à escrita. Esta etapa tem como objetivo principal promover um diálogo em torno:

- a) Das representações e da relação dos alunos com a escrita;
- b) Das exigências da parte escrita do Celpe-Bras.

Para tal, sugerimos que seja desenvolvida uma atividade de conscientização dos tópicos a) e b), a qual intitulamos, aqui, como “A escrita e eu”, que pode ser realizada

em dois passos. Primeiramente, o professor faz – oralmente e/ou por meio de recursos visuais, como o PowerPoint – as seguintes perguntas:

- I. Você gosta de escrever?
- II. Vocês estudaram alguma língua estrangeira na escola?
- III. Quando você estudava língua estrangeira na sua escola, que tipos de atividades escritas eram propostas pelo professor?
- IV. O que você escrevia? Para que escrevia? Para quem escrevia?
- V. E fora de sala de aula, vocês têm o hábito de escrever?
- VI. O quê?
- VII. Para quem?
- VIII. Para fazer o quê?

Durante a atividade, o professor leva os alunos a justificar suas respostas por meio de questionamentos, além de anotar no quadro as suas respostas para que no fim da atividade seja realizado um momento reflexivo que permita a todos perceberem a sua relação com a escrita. O segundo passo consiste na discussão acerca da parte escrita do Celpe-Bras e tem como finalidade conscientizar os alunos sobre características do exame a partir das questões abaixo:

- IX. O que você sabe sobre a parte escrita do Celpe?
- X. O que vocês deverão escrever na parte escrita do exame?
- XI. Vocês se sentem preparados para isso?

Este momento da atividade tem como objetivo tanto incentivar os alunos a falar sobre o que sabem, sempre justificando suas respostas, quanto esclarecer possíveis equívocos acerca do exame. Já a etapa posterior visa anunciar a oficina de preparação para a parte escrita, explicando seus objetivos bem como as atividades que serão realizadas e o que se espera dos alunos. Isto feito, dá-se início à SD.

4.2 Apresentação da situação

Na esteira da atividade anterior, o professor pode dispor sobre a mesa diversos artigos e pedir para que cada aluno escolha aquele que achar mais interessante. Uma vez que todos já tiverem seus textos, o professor anuncia que eles deverão apresentá-los aos colegas e que, ao fim das apresentações, será realizada uma votação na qual apenas um texto será escolhido para a turma toda. Em seguida, eles terão um tempo de cerca de 30 minutos para realizar a leitura e organizar a apresentação. Após a votação, todos são orientados a ler o texto selecionado pela turma. O professor, então, promove uma discussão sobre o tema abordado e as opiniões veiculadas no texto. Esta atividade¹⁰ é encerrada com a apresentação do gênero que irão produzir: uma carta do leitor em resposta ao artigo que acabaram de ler e discutir.

¹⁰ Elaborada com base em Sales (2014).

Primeiramente, recomendamos que o professor pergunte aos alunos se eles conhecem o referido gênero, se são produzidos e se circulam em seu país. Em caso positivo, perguntar quem o escreve e para quê. Estas ações têm o objetivo de aferir a familiaridade dos alunos com o gênero. Para introduzir a situação, os alunos são apresentados a vários modelos de cartas do leitor retiradas de revistas em circulação. Recomendamos, para a realização desta atividade, o uso de dinâmicas, tais como: leitura em grupos, leitura coletiva, leitura em dupla ou individual. O objetivo é levar os alunos a se familiarizarem com o gênero e promover uma visão mais geral da organização estrutural e da discursividade do texto. Para isso, sugerimos que o professor conduza o debate por meio de perguntas pré-elaboradas para estimular a percepção dos alunos acerca de aspectos sociais, estruturais, enunciativos, temáticos e linguísticos do texto (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018). Visando esse propósito, reproduzimos abaixo algumas questões que podem auxiliar o professor na mediação desta atividade:

Quadro 2 – Questões norteadoras

Questões sobre aspectos socioestruturais	(a) A qual prática social o gênero está vinculado (instruir, informar, persuadir, distrair etc.)? A qual esfera de comunicação pertence o texto (jornalística, religiosa, publicitária etc.)? [...] (b) Como é a estrutura geral do texto? Como se organiza? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? [...] (c) Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? [...]
Questões sobre aspectos enunciativos	(a) Quem produz (ou fala) esse texto (locutor)? (b) A quem ele se dirige (interlocutor)? [...] (e) Qual o papel/posicionamento discursivo do locutor, ou seja, ele defende que ponto de vista? (f) Qual o papel/posicionamento discursivo do interlocutor? (g) Qual é a relação estabelecida entre o locutor e o interlocutor? Comercial? Afetiva? Informativa?
Questões sobre aspectos temáticos e linguísticos	(a) Qual é o tema do texto? Qual é a relação entre o tema e o título? (b) Qual é a tese defendida pelo autor? (c) Quais são os argumentos que o autor utiliza para defender sua tese? (d) Em que aspectos você concorda com os argumentos do autor ou deles discorda? [...] (e) Quais as expressões que o autor utiliza para expressar funções comunicativas recorrentes nesse gênero (cumprimentar / introduzir o assunto / concordar / discordar / despedir-se)?

Fonte: Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 69-70), com acréscimos das autoras.

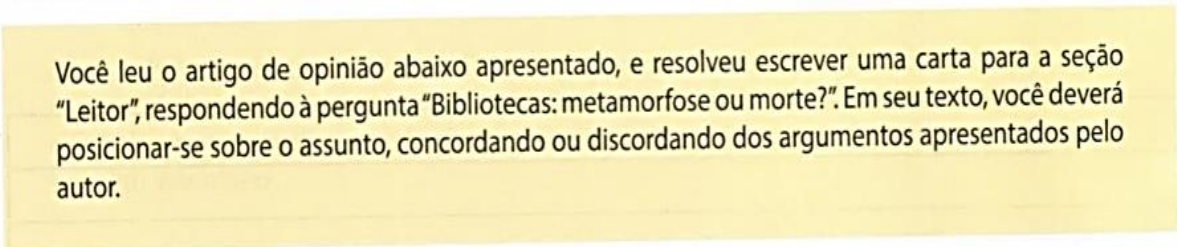
As reflexões realizadas ao longo desse primeiro exercício de análise sobre o gênero devem ser a base para a construção - juntamente com os alunos - de um primeiro quadro com as características comuns pertencentes à carta do leitor. Recomenda-se que as respostas dadas pelos alunos sejam transcritas no quadro pelo professor, a fim de

favorecer a percepção dos alunos acerca das características linguístico-discursivas do gênero a ser produzido que, além de guiar a elaboração de seus textos, poderão ser utilizados como critérios de avaliação posteriormente.

4.3 Primeira produção

A primeira produção auxilia o professor a identificar tanto problemas linguísticos-discursivos quanto aspectos socioculturais que emergem nessa etapa (falta de familiaridade com o gênero, incompreensão de sua finalidade etc.). Após a introdução da situação, recomenda-se que o professor apresente o comando da atividade que os alunos deverão realizar, elaborada seguindo o modelo das tarefas-problema do Celpe-Bras¹¹, como na figura abaixo, selecionada para esta SD.

Fonte: Caderno de questões da parte escrita da aplicação 2017/1 do exame Celpe-Bras



Você leu o artigo de opinião abaixo apresentado, e resolveu escrever uma carta para a seção "Leitor", respondendo à pergunta "Bibliotecas: metamorfose ou morte?". Em seu texto, você deverá posicionar-se sobre o assunto, concordando ou discordando dos argumentos apresentados pelo autor.

Figura 2 – Comando de tarefa-problema do exame Celpe-Bras

A situação de comunicação precisa ser exposta de maneira clara e objetiva. Para isso, faz-se necessário levar os alunos a refletirem acerca dos papéis que desempenharão no momento da escrita, de quem será seu interlocutor e do propósito da produção por meio da análise da tarefa-problema, que pode ser orientada pelos questionamentos sugeridos abaixo:

I. Quem escreve o texto (autor)?

– *No caso do comando da figura 1, seria um leitor.*

II. Pra quem (interlocutor)?

– *Para a redação da revista na qual leu o artigo.*

III. Para quê (objetivo)?

– *Para manifestar opinião sobre as ideias veiculadas no artigo, neste caso, responder à pergunta "Bibliotecas: metamorfose ou morte?" concordando ou discordando do autor.*

Em seguida, o professor pode retomar o texto que os alunos escolheram durante a apresentação da situação, lembrando os argumentos que foram dados durante o debate, o posicionamento do autor do texto etc. Isto feito, o professor pode pedir aos alunos que escrevam a sua carta.

¹¹ Sugerimos que a elaboração da atividade seja precedida de uma análise das tarefas-problemas de aplicações anteriores do exame Celpe-Bras. Isso poderá ajudar o professor a familiarizar-se com as características da parte escrita do exame e com o modelo de construção dos comandos das tarefas.

4.4 Módulos

Segundo Cunha (2014), a análise da primeira produção deve envolver tanto o professor quanto os alunos no diagnóstico das dificuldades no processo de aprendizagem que se inicia. Esta etapa direcionará a busca de novos recursos para a superação dos problemas encontrados, tornando as atividades mais significativas, uma vez que estão a serviço de objetivos de aprendizagem partilhados por todos.

Os objetivos selecionados serão divididos em módulos nos quais os obstáculos encontrados serão trabalhados de forma sistemática. Com base no que é proposto por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) no que diz respeito aos quatro componentes fundamentais que precisam ser levados em conta no momento da regulação dos textos, e considerando o contexto de preparação para a realização da parte escrita do Celpe-Bras, aconselhamos que os critérios de avaliação do exame, descritos na tabela 1, sejam utilizados em sala de aula na análise dos textos dos alunos para que os mesmos, conscientes desses parâmetros, se tornem cada vez mais capazes de autoavaliar e autorregular suas produções.

Tabela 1 – Critérios de avaliação da parte escrita do exame Celpe-Bras

Adequação ao contexto	Cumprimento do propósito de compreensão e de produção levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor.
Adequação discursiva	Coesão e coerência.
Adequação linguística	Uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais.

Fonte: Sales (2014, p. 55).

Conforme defende Nunziati (1990), esses critérios não devem ser comunicados aos alunos e sim construídos junto com os mesmos no momento da avaliação, seja ela realizada entre pares – quando um aluno avalia o texto do outro –, entre professor e aluno ou na autoavaliação. Recomendamos então que o professor inicialmente construa, a partir da tabela 1, a sua própria grade de avaliação de critérios (por exemplo: “cumprir o propósito de produção”) com seus próprios descritores (por exemplo: o aluno cumpriu o propósito de produção se ele realizou todas as ações pedidas no comando da questão. Neste caso, se em sua carta ele, além de responder à pergunta “Bibliotecas: metamorfose ou morte?”, expressou seu ponto de vista favorável ou desfavorável aos argumentos apresentados).

Durante a correção, o professor guiará os alunos na observação desses critérios previamente elaborados por meio de questionamentos do tipo: os objetivos da carta foram atingidos? Quais são os objetivos de acordo com o comando da questão? Observem em seus textos se vocês atingiram esses objetivos. Desta maneira, os referentes que servirão para a apreciação dos textos produzidos pelos alunos serão elaborados durante a correção em sala de aula.

No que tange aos problemas a nível enunciativo e linguístico, recomendamos, com base em Sales (2014), a elaboração, em conjunto com os alunos, de uma grade contendo símbolos que indiquem falhas estruturais de teor gramatical, lexical, sintático e/ou semântico, como na figura 3.

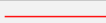

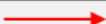


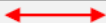





	Corrigir (léxico, acento e/ou concordância)
	Escrever até o final da linha
	Escrever mais à direita da página
	Acrescentar (falta completar a ideia)
	Procurar outra palavra ou frase (evitar repetições)
	Reorganizar (mudar a ordem das palavras)
	Retirar (não contribui para o sentido do texto)
	Reescrever, esclarecer (a ideia e/ou palavra não está clara)
	Rever o texto (incoerência)
	Acrescentar (Preposição, pronome etc.)
	Parabéns! Não abandonou o interlocutor

Figura 3 – Marcadores de correção

Esta grade poderá ser utilizada pelo professor tanto na sinalização dos problemas linguísticos e discursivos no texto quanto pelos alunos no momento da correção.

O número de módulos não é fixo. Dependerá dos problemas identificados na primeira produção dos alunos. Além disso, assim como um módulo pode ser dedicado exclusivamente para exercitar determinado aspecto – coesão e coerência, por exemplo –, vários aspectos podem ser trabalhados em um mesmo módulo. Tudo dependerá das necessidades da turma e da complexidade do gênero em questão. No entanto, aconselhamos que o professor procure estabelecer um prazo para a conclusão dos módulos para que a SD não se torne demasiado longa, o que poderá influenciar negativamente a motivação dos alunos.

4.5 Produção final

O ponto de chegada desse processo de análise e reescritas é a produção final na qual os alunos deverão reescrever a primeira produção. Orientamos que sejam criadas condições reais para que o aluno envie a própria carta do leitor à revista ou jornal *via e-mail* ou *website* desses meios de comunicação.

Espera-se então que o trabalho com gêneros em sala de aula reproduza, com a maior fiabilidade, as características de realização dos gêneros, propiciando, na medida do possível, interação com um interlocutor real.

5 Considerações finais

Turmas plurilíngues e pluriculturais configuradas pelo encontro (inter)cultural são propícias a problemas de ordem cultural, como preconceito, intolerância, choques culturais, problemas estes que, caso não gerenciados de forma adequada, são suscetíveis de prejudicar a aprendizagem da língua-alvo. Faz-se portanto necessário refletir acerca das problemáticas existentes nestas turmas e desenvolver um trabalho que vise ensinar a língua de forma articulada com a(s) cultura(s), favorecendo, então, a aprendizagem da língua por meio do uso e, principalmente, a ampliação de visão de mundo dos aprendentes.

A primeira etapa para criar estratégias adequadas a estes públicos é conhecer/compreender as diferentes CE dos aprendentes cujas trajetórias de aprendizagem distintas moldam suas formas de pensar, aprender e agir. Assim, tendo em vista que a aprovação no Celpe-Bras é o objetivo almejado por estes alunos, faz-se necessário desenvolver um trabalho didático-metodológico que propicie a transformação das CE a fim de que se adequem aos propósitos do exame, bem como de amenizar e/ou sanar mal-entendidos desencadeados por “gêneros de exercícios” (BEACCO, 2000) não partilhados por todos, favorecendo, então, o encontro (inter)cultural desta turma.

A SD, por sua vez, apresenta-se como uma forma de intervenção exitosa, já que é configurada de maneira a integrar cada um de seus estágios de forma articulada, propiciando a regulação da aprendizagem, cujos processos assumem essencialmente um caráter formativo.

Desta forma, concluímos que a SD e a AF favorecem o E-A de gêneros escritos em turmas plurilíngues e pluriculturais. Como desdobramento desta pesquisa, a SD aqui apresentada será futuramente implementada em uma turma de PLE do curso Pré-PEC-G para verificarmos o seu impacto efetivo na aprendizagem da produção escrita deste público.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme*. Recherches en Education: Education et formation interculturelles: regards critiques, 2010. Disponível em: [http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/ REE-no9.pdf](http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf). Acesso em: 18 nov 2018.

ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. *Évaluation formative et didactique du français: les raisons d’une convergente*. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (org.). *Évaluation formative et didactique du français*. 1. ed. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 9-23,

ALTBACH, P. G. *Globalization and the university: myths and realities in unequal world*. In: BEGG, R. *Tertiary Education and Management*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 3-25.

ALVES, L. O.; CUNHA, M. C. C. *Avaliação formativa e ensino-aprendizagem da escrita em francês como língua estrangeira no ensino básico*. Salvador: Estudos Linguísticos e Literários, 2017. p. 138-163.

BASTOS, A. T.; CUNHA, J. C. C. *O impacto das culturas educativas dos alunos em turmas plurilíngues e pluriculturais de português para estrangeiros*. Porto Alegre: Cadernos do IL, 2016. p. 47 – 64.

BEACCO, J. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*. Paris: Hachette, 2000.

BOURGUIGNON, Claire. *L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 2011. p. 1-8. Disponível em: http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. *Manual do examinando*. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos, 2015.

BRASIL. *Guia do participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame*. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos, 2013.

CADET, L. *Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique*. Paris: Les Cahiers de l'Acedle, 2005. p. 36-51.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

CUNHA, M. C. C. *A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do Ensino Fundamental*. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. *Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.117-143.

CUNHA, J. C. C.; BASTOS, A. T. *A influência de públicos plurilíngues e pluriculturais nas práticas de docentes de línguas-culturas estrangeiras*. Vitória: Revista (Con)textos linguísticos, 2017. p. 64-84.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHENEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J. e SCHENEUWLY, B. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARNEDA E. S.; NÉDIO, M. *O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão*. Uberlândia: Revista Letras & Letras, 2015. p. 14-35.

GIDDENS, A. *Sociology*. Cambridge: Polity, 1989.

HADJI, C. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF, 1992.

LAVEAULT, D. *L'évaluation des apprentissages: complicité ou duplicité?*. Pédagogie collégiale, 1994. p. 27-30.

LUCE, M. B. M.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. *Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da*

mobilidade acadêmica. Campinas: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2016. p. 317-339.

MARCHUSCHI, L.A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, E. *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale: Le cas des enseignants chinois de FLE des universités*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras – Didática das línguas) – Lettres, Université du Maine, Le Mans, 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NUNZIATI, G. *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Paris: Cahiers Pédagogiques, 1990. p. 47- 64.

SALES, H. M. P. *A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SILVA, L. C. V.; CUNHA, M. C. *Análise das produções textuais no exame Celpe-Bras: subsídios para uma avaliação formativa da escrita*. Natal: Revista do GELNE, 2017. p. 114-129.

YANG, R. *University Internationalisation: Its Meanings, Rationales and Implications*. Londres: Intercultural Education, 2002.