

# DESAFIOS DA SUSTENTABILIDADE DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MUNDIAL NOS EUA: PROJETO VÍDEO COMO ESTRATÉGIA INTERCULTURAL

## CHALLENGES ON THE SUSTAINABILITY FOR TEACHING PORTUGUESE WORLD LANGUAGE IN THE U.S.: VIDEO PROJECT AS INTERCULTURAL STRATEGY

Renato Alvim<sup>124</sup>  
Sílvia Ramos-Sollai<sup>125</sup>

**RESUMO:** Este estudo de caso aborda a comunicação intercultural na tarefa de vídeo em ambiente instrucional universitário de Português Língua Mundial nos E.U.A. (ACTFL, 2017). Discute-se uma intervenção de pesquisa do modelo curricular inverso, em que o objetivo abrangente é fornecer comentário eficaz a fim de aperfeiçoar o desempenho do aluno (WIGGINS; MCTIGHE, 2007). Correlativamente, os debates acadêmicos que ampliam a comunicação do modo interpessoal para os modos interpretativo e expositivo são exploradas, uma vez que a literatura pertinente também apoia que há troca de informações nas habilidades de leitura, escrita e escuta (ADAIR-HAUCK & TROYAN, 2013). Corroborando o conceito de competência intercultural de Byram (1997), os resultados apontam para o modo de apresentação como o produto dos aprendizes para a construção de significado e de interação, respectivamente, como suas próprias perspectivas e padrões do português pluricêntrico. A reflexão dos participantes sobre identidade coletiva e o alcance da expressão individual formada em grupo para abordar público e tarefa específicas esclarecem a combinação particular de aprendizes e das culturas representadas.

**Palavras-chave:** Comunicação intercultural; modelo curricular inverso; português pluricêntrico; abordagem língua mundial.

**ABSTRACT:** This case study approaches intercultural communication in video task at a Portuguese World Language from a U.S. higher education instructional environment (ACTFL, 2017). A research intervention of backward design is discussed, where the overarching goal is to provide effective feedback for improved learner performance (Wiggins & McTighe, 2007). Correlatively, academic debates that broaden communication from interpersonal to interpretive and presentational modes are explored, since the eminent literature expounders there is also information exchange in reading, writing, and listening skills (ADAIR-HAUCK & TROYAN, 2013). Advocating for Byram's (1997) intercultural competence, the results point to the presentational mode as the learners' product for meaning making and interaction, respectively, their own perspectives and patterns of pluricentric Portuguese. How participants reflected their collective identity, and to what extent individual expression is formed in a group situation to address a specific audience and task, shed some light on the in such a particular mix of learners and represented cultures.

**Keywords:** Intercultural communication; backward design; Pluricentric Portuguese; world language approach.

## 1 Introdução

Atualmente, a instrução de Português Língua-Alvo (PLA) nos Estados Unidos enfrenta o desafio de caráter acumulativo, tendo de ser inovador, sustentável e profissionalizante simultaneamente. Sob a lente da pluricentralidade de Muhr (2012), o Português constitui-se uma língua de comunicação internacional. Essa visão também é reforçada por Da Silva (2014), Mendes (2014), e Reis (2015), dentre outros. Dessa forma, Sollai & Parma (2018) explicam que a abordagem de ensino norte-americana constantemente almeja incorporar a diversidade do seu público-alvo, reconhecendo seus alunos como falantes de Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Nativa (PLN) e Português Língua de Herança (PLH) em busca de inovação. Concomitantemente, o ensino da cultura-alvo numa abordagem pluricêntrica justapõe

<sup>124</sup> Ph.D. in Lusophone Cultures (Second Area in Latin American Studies) from Indiana University, Bloomington, USA. Assistant Professor at California State University, Stanislaus, USA.

<sup>125</sup> Ph.D. in Curriculum and Instruction, Foreign and Second Language Teacher Education from Florida State University. Adjunct Professor at Florida State University, USA.

competências linguísticas, sociolinguísticas, interculturais e discursivas aos saberes, corroborando o conceito de competência intercultural de Byram (1997).

Para dar conta da inovação, deve-se estar atualizado em relação às tecnologias mais recentes: os aplicativos educativos vêm melhorando a cada dia, e as plataformas interativas, que rodam tanto em aparelhos celulares quanto em computadores, estão sendo projetadas de forma que atendam a política de uso didático em diferentes cenários. O custo, no entanto, ainda deixa a desejar. Kessler (2018), por exemplo, aponta as ferramentas de Web 2.0 e de automação como os principais responsáveis pelo crescimento do compartilhamento e das práticas colaborativas no ensino de língua estrangeira, principalmente nas habilidades oral e escrita.

Sobre o futuro do ensino de língua estrangeira pautado pela tecnologia, Kessler (2018) prevê que o potencial das realidades aumentada e virtual é tão grande que supera a marca de 40% da população mundial sugerida por Kemp (2017) de usuários das redes sociais, pois muitas pessoas ao redor do mundo frequentemente interagem e aprendem novas línguas a fim de integrar uma nova comunidade. Esse elo pode servir como a incorporação de material autêntico no ensino de PLA.

O desafio de se incluir o ensino de Português Língua-Alvo nos EUA é medido por sua sustentabilidade, ou seja, pela habilidade de o professor manter turmas abertas. É imperativo agregar alunos, porém, as inúmeras variáveis – número mínimo de alunos/classe, custo do material didático, certificação profissional, cortes no orçamento para línguas de menor demanda – deixam sua existência constantemente por um fio. Apesar de geralmente configurar entre as vinte primeiras posições no *ranking* de línguas estrangeiras mais estudadas nos E.U.A. de acordo com o último boletim da *Modern Languages Association (MLA)*, Looney & Lusin (2018) justificam que a queda na demanda do Português, assim como de outras línguas também classificadas como menos comumente ensinadas (*Less Commonly Taught Languages – LCTL*), está diretamente associada tanto à redução significativa das matrículas nos programas graduação de curto prazo (dois anos de duração) quanto ao corte em fundos governamentais voltados para a educação internacional, tais como o *Fulbright-Hays* e o *Title VI*<sup>126</sup> na última década. De fato, Ingold & Hart (2010) explicam que o Startalk<sup>®</sup>, por exemplo, vem ao encontro da necessidade de se alavancar o estudo de línguas consideradas críticas à segurança nacional dos E.U.A.

Os Programas de Verão Startalk<sup>®</sup> fazem parte de uma iniciativa da Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos (National Security Agency) voltadas especificamente para o incentivo do ensino e aprendizado de idiomas considerados críticos: árabe, chinês, hindi, turco, coreano, persa, russo, turco, urdo e português. Os cursos são ministrados durante cerca de seis semanas do verão norte-americano (geralmente nos meses de junho e julho) e utilizam-se de práticas metodológicas baseadas em materiais autênticos elaborados por equipes de professores, em sua maioria, falantes nativos. Tal financiamento busca garantir o aumento do número de cidadãos norte-americanos com habilidades linguísticas suficientes para trabalhar em postos estratégicos de agências federais, tais como o Departamento de Defesa. Assim, o Startalk<sup>®</sup> tem com missão fomentar o interesse pelo idioma para que seu uso seja espontâneo, produzir material autêntico de alta qualidade e currículo eficiente para o uso de estudantes e professores envolvidos com as referidas línguas críticas.

Por fim, o desafio de um ensino aplicado que venha, de fato, formar jovens profissionais com relativa independência comunicativa na língua-alvo é visto como o empoderamento de indivíduos, dando-lhes, assim, uma maior possibilidade de superar os limites físicos de uma sala de aula e de utilizar efetivamente o aprendizado em seu cotidiano.

De onde vem esse desafio e como superá-lo? Este artigo, de metodologia qualitativa e quantitativa, apresenta o embasamento teórico e as últimas pesquisas sobre o engajamento docente

---

<sup>126</sup> O *Title VI* da Lei dos Direitos Civis de 1964 Departamento de Educação dos Estados Unidos estabelece que ninguém nos poderá ser excluído ou impedido de participar ou receber os benefícios de assistência financeira federal por motivo de discriminação de raça, cor, credo ou nacionalidade.

e discente aplicados à inovação tecnológica de um projeto de vídeo. A amostra analisada aqui apresenta e discute os resultados de um projeto de elaboração, criação e edição de vídeo (individual ou em duplas) em que os alunos de Português I de uma universidade norte-americana se comunicam em língua portuguesa.

Nos moldes de Wiggins & McTighe (2007), desenhamos um modelo curricular inverso no estilo *backward design* em que alcançamos a sustentabilidade entre o conteúdo e a evidência através do desempenho e da proficiência, respectivamente. Por fim, essa amostra alinha a profissionalização ao conteúdo cultural através do modo expositivo de comunicação intercultural. A identificação dos resultados desejados (objetivos) é o primeiro passo do *backward design*, que é seguido pela seleção da coleta de evidências (avaliação) e finalizado com a construção da instrução (planos de aula).

A pergunta norteadora deste artigo é: que estratégias interculturais utilizadas pelo aprendiz na elaboração de uma tarefa de vídeo garantem um produto eficaz na língua e cultura alvo? Portanto, a fim de reconhecer elementos que indiquem a elaboração de uma estratégia midiática e um controle avaliativo de conteúdo linguístico e cultural por parte do aprendiz na criação da atividade de vídeo aqui descrita, adotamos a abordagem multimétodo em que técnicas quantitativas e qualitativas, com suas potencialidades e limitações, se complementam e respondem à pergunta da pesquisa.

O nome do programa de PLA e a identidade dos participantes serão mantidos em sigilo devido à constituição vigente para a divulgação de dados pessoais em pesquisas científicas no Estados Unidos, país de origem dos objetos e sujeitos de estudo deste projeto de vídeo. A Lei de Privacidade e Direitos Educacionais da Família (*The Family Educational Rights and Privacy Act - FERPA*) é uma lei federal que concede aos pais o direito de ter acesso aos registros educacionais de seus filhos até os 18 anos de idade, quando esses direitos são transferidos ao aluno. Assim, as informações quantitativas são analisadas sob a lente da ciência da Estatística para revelar dados biográficos relevantes de ambos – curso e participantes – enquanto que as técnicas qualitativas de observação etnográfica e a avaliação do vídeo produzido fornecem informações sobre o processo de aprendizagem da língua e cultura alvo, oferecendo diferentes perspectivas sobre o tema e delineando os aspectos subjetivos do fenômeno estudado.

## 2 Debate Acadêmico

A compreensão do que significa aprender e ensinar línguas estrangeiras evoluiu consideravelmente nas últimas décadas. Estudiosos relatam essa evolução em suas investigações científicas e apontam para uma mudança de paradigma da aprendizagem mecânica e de precisão gramatical para a ênfase na interação em contextos significativos da língua-alvo com o uso de recursos autênticos (ADAIR-HAUCK, GLISAN, KODA, SWENDER & SANDROCK, 2006; KISSAU, MCCULLOUGH, SALAS & PYKE, 2010).

Desempenho e proficiência são os pilares deste pressuposto teórico. Enquanto o desempenho é a habilidade ensaiada em sala de aula da língua-alvo, a proficiência é a habilidade de uso espontâneo da língua-alvo em contextos reais (BROWN & ABEYWICKRAMA, 2010). A prática das funções da linguagem, estruturas e vocabulário são geralmente dispostas em uma variedade de tarefas relacionadas a um currículo e podem ser avaliadas como conhecimento memorizado. Já a avaliação da proficiência determina se o uso da língua-alvo tem evidência suficiente de nível na ferramenta de pirâmide invertida do ACTFL<sup>©</sup> (BROOKS, 2009).

As ferramentas e os recursos desenvolvidos pelo ACTFL, tais como<sup>127</sup> as Diretrizes de Proficiência (2012 ACTFL Proficiency Guidelines<sup>©</sup>), os Padrões de Prontidão Mundial para Aprendizado de Idiomas (2014 ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages), as

---

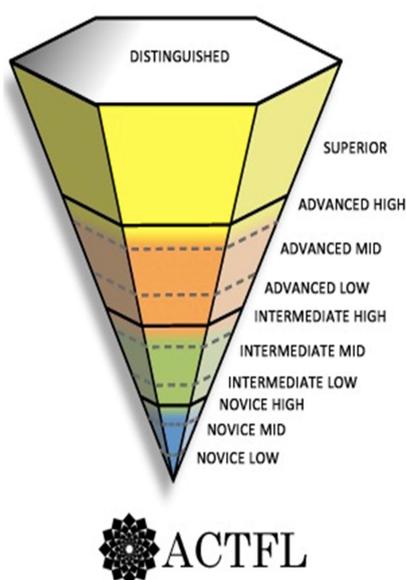
<sup>127</sup> Em tradução livre.

Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural (2017 NCSSFL-ACTFL *Can-Do Statements*®), são utilizados como fonte e suporte acadêmico na implementação de abordagens comunicativas interculturais, proporcionando acesso a uma teoria fundamentada e atual. No entanto, são os Descritores de Desempenho (ACTFL *Performance Descriptors for Language Learners*®) que propõem que as categorias, os modos de comunicação e os domínios de desempenho projetem a proficiência do aprendiz. Enquanto as Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural auxiliam o aprendiz na localização pontual de seu processo de aprendizagem, os Descritores de Desempenho fornecem uma imagem global como apoio para a implementação desta abordagem instrucional (ADAIR-HAUCK et al., 2006; ADAIR-HAUCK & TROYAN, 2013; SCHULZ, 2007).

Em 1984, Liskin-Gasparro explicou que a noção da pirâmide invertida foi incorporada pelo ACTFL a partir de projetos governamentais norte-americanos para retratar o crescimento de nível no sentido vertical e de conteúdo no sentido horizontal do aprendiz. O sentido vertical aponta o progresso internívelar das habilidades de leitura, escuta, fala e escrita, enquanto o sentido horizontal representa o progresso lexical, sintático e morfológico. Dessa forma, o triângulo invertido retrata a simultaneidade na aquisição das habilidades e das funções linguísticas e culturais.

A pirâmide invertida proposta pelo ACTFL tem 4 categorias de proficiência, também conhecidas como Diretrizes de Proficiência. As categorias são novata, intermediária, avançada e superior. Cada categoria é determinada por uma cor e subdividida em outras 3 subcategorias de proficiência. Vale lembrar que o conceito de proficiência linguística adotado aqui é a capacidade de um indivíduo de usar uma linguagem culturalmente apropriada para se comunicar de maneira espontânea; já o desempenho linguístico é o treino para a aquisição da aptidão da comunicação em contextos culturalmente ricos e não-ensaiados (BROOKS & DARHOWER, 2014).

Se observarmos a pirâmide invertida a seguir, notamos que há um esforço crescente gradativo na medida em que o aprendiz avança na sua aquisição de PLA. Em outras palavras, é muito mais rápido e perceptível avançar do nível zero para o nível novato (do zero para o azul) do que do avançado para o superior (do laranja para o amarelo), pois o processo de aprendizagem requer maior domínio e gama de assuntos na medida em que o aprendiz aumenta a sua independência comunicativa.



**Imagem 1:** Pirâmide invertida com níveis de proficiência de American Council on the Teaching of Foreign Languages. Fonte: (2012b) ACTFL *Performance Descriptors for Language Learners*®. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Conforme visto na imagem acima, inversão é proposital para demonstrar que é o domínio das funções linguísticas, culturais e de conteúdo o que impulsiona o aprendiz (LISKIN-GASPARRO, 1984). Uma vez que a maior parte da comunicação real em contexto espontâneo e não-ensaiado está geralmente localizada entre as categorias novata e intermediária (da azul à verde), entendemos que não há necessidade de se frustrar por conta de categorias intangíveis. Muitas vezes, nem falantes nativos atingem as categorias superior e distinta (amarela e branca), pois essas geralmente são resultados de um período extenso de imersão, estudo e profissionalização na cultura-alvo (O'REILLY & INGELS, 2014). Além do mais, Malone, Rifkin, Christian, & Johnson (2003) apontam a falta de material condizente e alinhado, de treinamento profissional, de financiamento de pesquisa e incentivo governamental como variáveis que não são alheias à aquisição da proficiência.

Por um lado, estudos validam os pressupostos teóricos apontados acima pela da legitimação da informação na língua-alvo através da incorporação do material autêntico, sem alterações (BROWN, DEWEY & COX, 2014; MOELLER & YU, 2015; TIGCHELAAR, BOWLES, WINKE & GASS, 2017). Por outro lado, uma das principais críticas da pirâmide invertida e dos descritores de aptidões está relacionada ao seu aspecto relativamente generalizador, como se todos percorressem o mesmo caminho de aquisição de língua. O'Dwyer & Runnels (2014) acreditam que pode ser desafiador para um aluno determinar as suas estratégias de ensino, se essas ferramentas servem como uma lista autodidata de aprendizagem, mas pecam na contextualização específica de ambientes de aprendizagem.

Vale lembrar que teorias científicas são comensuráveis quando uma nomenclatura comum permite certa comparação e validação, conforme visto na utilização de “*can-do*” e “*é capaz de...*” ao mensurar as quatro habilidades linguísticas de leitura, escuta, fala e escrita (ALDERSON et al., 2006). Assim, o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), documento de referência para ensino, aprendizagem e avaliação de língua estrangeira, e mais especificamente, o Quadro Europeu de Ensino Português Estrangeiro (QUAREPE)<sup>128</sup>, servem como construtos para a democratização e integração de políticas linguísticas (CURTO, MAMEDE & BAPTISTA, 2015; PINTO, 2015). Faz-se importante fundamentar os 3 modos de comunicação propostos pelo ACTFL e aplicados à presente amostra de vídeo:

- Comunicação Interpretativa: os alunos entendem, interpretam e analisam o que é ouvido, lido ou visto em vários tópicos.
- Comunicação Interpessoal: os alunos interagem e negociam o significado em conversas faladas ou escritas para compartilhar informações, reações e opiniões.
- Comunicação Expositiva: os alunos apresentam informações, conceitos e ideias para informar, explicar, persuadir e narrar uma variedade de tópicos usando mídia apropriada e adaptando-se a vários públicos de ouvintes, leitores ou espectadores.

Lista 1: Modos de comunicação dos Padrões de Prontidão Mundial para avaliação de desempenho do Aprendizado de Idiomas (*2014 ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages*®). Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Os modos de comunicação interpretativo (leitura e escuta) e expositivo (escrita ou fala) geralmente propõem tarefas individuais (PAESANI, 2017). Já o modo de comunicação interpessoal requer interação. O estudo de Johnshoy et al. (2015) relata a otimização da comunicação em proposta online através da combinação de tecnologia e dos modos listados acima.

---

<sup>128</sup> Vale ressaltar que tanto o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) quanto o Quadro Europeu de Ensino Português Estrangeiro (QUAREPE) não são aplicados à metodologia deste estudo. Eles são comensurados para garantir rigor na fundamentação teórica através da medição com unidades semelhantes.

A base da fundamentação teórica aplicada neste estudo está no reconhecimento de que também há comunicação nas habilidades de leitura e escuta (do modo interpretativo), e nas habilidades de escrita e apresentação oral (do modo expositivo), pois há um intercâmbio de informações que foi desenvolvido através do desempenho – prática contextualizada – e de dados culturais. Em outras palavras, o conhecimento gramatical é apenas uma das muitas ferramentas que servem de apoio para a obtenção de objetivos comunicativos. Outras ferramentas incluem o conhecimento de vocabulário, a carga sociolinguística, conhecimento, a competência intercultural e a compreensão das estratégias apropriadas de comunicação de acordo com o contexto. Portanto, um texto escrito se comunica com o leitor no que tange a gênero, léxico, sintaxe e semântica (DAVIDSON & SHAW, 2019).

Na história do ensino de língua estrangeira, houve um momento em que se questionava a eficácia de apresentações, como do modo expositivo, por expor o aluno a um distanciamento da cultura-alvo devido suas limitações linguísticas (BYRNES, MAXIM & NORRIS, 2010). Hoje, no entanto, pesquisas também sugerem que a abordagem comunicativa de instrução de língua mundial impulsiona a profissionalização de alunos por propor interação, imersão, negociação de sentidos, investigação e, principalmente, reflexão sobre as relações comunicativas através da empatia (ACTFL, 2017). O modo expositivo pode promover a prática para o mercado de trabalho, tal como a simulação uma palestra profissional, ou a apresentação de resultados. Ora, concluímos que o conceito de língua mundial (ACTFL, 2017) aplicado ao ensino atual de português em escolas e universidades dos E.U.A. endossa os componentes da competência intercultural propostos por Byram (1997): atitudes interculturais (*savoir être*), saberes (*savoirs*), interpretação e empatia (*savoir comprendre*), descoberta e interação (*savoir faire*), e avaliação crítica (*savoir s'engager*). Dessa forma, o ACTFL criou descritores pormenorizados para que tanto as habilidades e os saberes alcançados pelos alunos quanto os objetivos a serem atingidos sejam relatados e projetados explicitamente.

Os Descritores de Desempenho do ACTFL têm como objetivo fornecer resultados detalhados do desempenho do aluno em qualquer língua e cenário. Portanto, além das categorias (novato, intermediário, avançado) e dos modos de comunicação (interpessoal, interpretativo, expositivo), também são aplicados os domínios (parâmetros e compreensão). Os parâmetros incluem funções, contextos, conteúdo e tipo de texto. Já a compreensão engloba a habilidade de compreender e de ser compreendido.

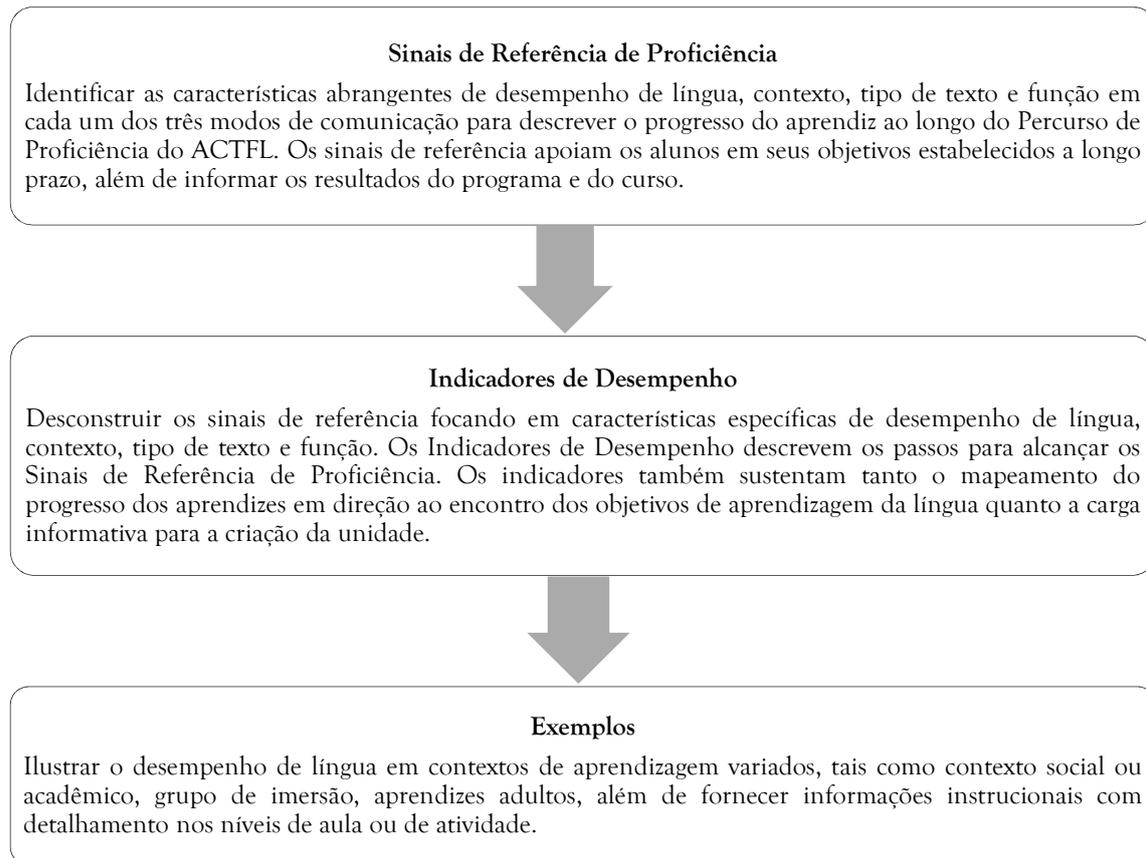
Parâmetros	Compreensão
Funções (tarefas globais que o aluno pode executar na linguagem)	Controle de idioma (o quão preciso é o desempenho do aluno?)
Contextos (situações em que o aluno pode atuar)	Vocabulário (o quão extenso e aplicável é o vocabulário do aluno?)
Conteúdo (tópicos que o aluno pode entender e discutir)	Estratégias de comunicação (como o aluno mantém a comunicação e faz sentido?)
Tipo de texto (o que o aluno é capaz de entender e produzir para executar as funções do nível)	Consciência cultural (como o conhecimento cultural se reflete no uso da língua?)

**Lista 2:** Domínios dos Descritores de Desempenho do ACTFL (tradução livre). Fonte: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf><sup>®</sup>. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Para a categoria de novato, tal qual os participantes deste estudo, o quadro das Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural tem como objetivo intercultural a interação com competência e compreensão cultural, e como padrão o uso da língua alvo para investigar, explicar e refletir sobre a relação entre produtos, práticas e perspectivas das culturas estudadas. A imagem de um iceberg é geralmente utilizada para definir produto, prática e perspectiva culturais. A ponta do iceberg representa a cultura tangível de uma sociedade. Por estar aparente, é comparada a um

produto cultural (tais como um livro, uma canção, ou um prato). A parte semi-submersa representa práticas culturais, pois traz os padrões de comportamento e de interação social. A parte mais profunda seriam as perspectivas culturais por representar as ideias mais tradicionais e os valores mais profundos de uma sociedade.

Como um roteiro de verificação (*checklist*), as Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural impulsionaram o ensino de línguas menos comuns nos E.U.A., inclusive Português Língua Mundial (PLM). A imagem abaixo apresenta a fundamentação teórica para a utilização das Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural como rastreamento do processo de aprendizagem do aluno (CARLA, 2017).



**Imagem 2:** Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural (tradução livre). Fonte: American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012b). ACTFL Performance Descriptors for Language Learners<sup>®</sup>. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Almeida Filho (2008) reitera as aptidões acima ao propor a transformação de práticas de ensino em oportunidades para que o aluno e o professor aprendam a significar, buscar experiências mobilizadoras para interação em uma língua que se *desestrangeiriza* gradativamente, e fazer de sua experiência uma língua transcendente de suas fronteiras físicas. Considerando que o cerne do ensino de língua estrangeira hoje não se limita a habilidades linguísticas, pois enfoca na compreensão intercultural, na sensibilidade e coexistência na cultura-alvo, e na identidade profissional, apresentamos nosso trabalho de conexão, comunidades, culturas, comparações e comunicação.

### 3 Metodologia

Assustador! (*Scary!*) Essa tem sido geralmente a primeira reação da grande maioria dos estudantes do curso de Língua Portuguesa 1 ao se depararem com um dos projetos finais incluídos no programa de curso do primeiro semestre de língua (nível Iniciante 1) nos Estados Unidos. O famigerado trabalho é um Projeto de Vídeo (descrito a seguir) e incluído no curso como uma das formas de se avaliar performance referente a habilidades como Comunicação Interpessoal, Apresentação Oral, Expressão Artística e Conteúdos Culturais ao final do semestre.

Obviamente, pensar na produção de um vídeo ao final de apenas um semestre introdutório em um curso de língua estrangeira parece bastante ameaçador no primeiro dia de curso, momento em que os estudantes recebem o programa e, juntamente com o instrutor, conferem atividades, avaliações, projetos e demais detalhes do que se desenvolver naquele semestre. Contudo, na medida em que se vão esclarecendo os detalhes, o que parecia assustador é geralmente substituído por uma expressão de desafio menos ameaçador e mais intrigante, além de já se esboçarem sorrisos e ideias de projetos divertidos, engraçados e mesmo mais elaborados quanto ao roteiro e produção.

Este artigo é um estudo de caso qualitativo, pois, segundo Yin (2013): 1) relata a descrição e a razão uma experiência instrucional; 2) reporta os resultados de um fenômeno contemporâneo; 3) requer mínimo ou nenhum controle do pesquisador; e 4) retém uma perspectiva holística e realista. Alguns exemplos de vídeos produzidos por estudantes em semestres anteriores também aparecem como fator que diminui a apreensão da primeira reação à proposta de projeto. No decorrer do semestre, caso haja algum feriado ou celebração que ofereçam possibilidade de se criar um vídeo, os estudantes são lembrados da data de entrega do projeto e mais algumas ideias são sugeridas pelo instrutor. Como a apresentação pode variar tanto em tema quanto em número de participantes e/ou duração, o fato de se poder editar o vídeo e fazer sua composição em partes exige menos memorização e mais programação do que se vai apresentar, o que é um fator vantajoso para a diminuição da ansiedade se comparado a um projeto que requeira uma exposição perante um plateia ao vivo.

#### 3.1 A descrição do projeto e participantes

A descrição do projeto de vídeo no programa de curso é sucinta: os estudantes devem produzir um vídeo (individualmente ou em pares), com a duração mínima de 3'30" (se o produzem individualmente) ou 4'30" (em pares) em que aparecem se comunicando exclusivamente em português. O conteúdo, ainda que livre, se atém às atividades cotidianas diárias – uma vez que compõem o vocabulário desenvolvido durante este primeiro semestre de curso. Os estudantes podem entrevistar, fazer alguma apresentação artística (cantar, recriar comerciais de TV com sua versão em português) etc. Os estudantes devem estar presentes nas imagens do vídeo na maior parte do tempo (se não em todo ele) e usar apenas a língua portuguesa. Em nota, acrescenta-se: para receber uma nota entre 90-100% nesta atividade, os vídeos deverão: 1. Ser de 3'30" pelo menos (se vídeo individual) ou 4'30" (se em duplas); 2. Não se reduzir a apenas uma leitura de texto por trás da câmera; 3. Estar gramaticalmente adequado.

Dentre os temas mais comumente apresentados estão: a vida no campus, a vida com a família, atividades de lazer, a comida (vídeos em que os estudantes preparam algum alimento), uma visita ao campus, uma apresentação da família e alguns aspectos da cultura lusófona, dentre outros.

O objetivo do projeto é proporcionar aos estudantes oportunidades de:

- criar material próprio e autêntico em situação o menos ameaçadora possível;
- usar sua imaginação, incluindo circunstâncias do seu cotidiano;

- praticar a língua-alvo de maneira a trazer a própria experiência para o contexto da sala de aula.

Lista 2: Objetivo Intercultural da Tarefa de Vídeo - amostra. Lista criada pelos pesquisadores. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Além disso, o fato de muitos serem falantes de língua espanhola (nativos, falantes de herança ou de segunda geração) ou de terem contato com a língua-alvo como falantes de segunda geração (Portugal) propicia identificação (com culturas latino-americanas e lusófonas) e inclusão de inúmeros outros fatores linguísticos, artísticos e culturais que aproximam os estudantes de diferentes cursos que têm em comum essa opção dentre os cursos requeridos fora de sua área de concentração de estudos.

### 3.2 Estrutura conceitual da amostra

A triangulação das amostras de vídeo deste artigo com os parâmetros e conteúdos dos Domínios dos Descritores de Desempenho do ACTFL e as Declarações de Aptidões de Comunicação Intercultural (2017 NCSSFL-ACTFL *Can-Do Statements*®) revisados na literatura são a aplicação de contexto, caso e unidades, respectivamente, propostos por Yin (2013) para estruturar um estudo de caso. O contexto é a delimitação do estudo e serve como uma figura geral. O caso é uma célula inserida no contexto e as unidades são subdivisões inseridas no caso. O quadro conceitual abaixo apresenta a aplicação metodológica do quadro teórico (Imagem 2) discutido na fundamentação deste artigo.

Comunicação				
Interpretativa		Interpessoal	Expositiva	
Escuta	Leitura	Fala	Fala	Escrita
Ser capaz de entender a ideia geral de textos sobre exemplos de atividades diárias.	Ser capaz de reconhecer textos que descrevem tarefas diárias.	Ser capaz de falar sobre a minha agenda e os meus hobbies.	Ser capaz de diferenciar o meu dia útil do fim de semana.	Ser capaz de descrever as minhas tarefas diárias.

NOVATO
Declarações das Aptidões de Comunicação Intercultural ( <i>Can-Do Statements</i> )
<b>Objetivo intercultural: interagir com competência e compreensão cultural</b>
<b>Padrão:</b> Os alunos utilizam a língua alvo (PLA) para investigar, explicar e refletir sobre a relação entre práticas e perspectivas, e produtos e perspectivas das culturas estudadas.

<b>Competência:</b> Investigar produtos e práticas culturais para compreender perspectivas culturais
<b>Referência</b>
Eu sou capaz de identificar produtos e práticas que me ajudam a compreender perspectivas na minha própria cultura e em outras.

<b>Competência:</b> Interagir em uma outra cultura
<b>Referência</b>
Eu sou capaz de interagir em alguns contextos com que fui previamente familiarizado(a).

Objetivos para nível de proficiência novato	
<b>Investigar</b>	Na minha própria cultura e em outras, sou capaz de interpretar esquemas simples para reconhecer semelhanças e diferenças entre as minhas atividades diárias e as de um colega.
<b>Interagir</b>	Na minha própria cultura e em outras, sou capaz de conversar sobre prioridades e dinâmica de lazer em um nível de sobrevivência.

**Tabela 1:** Quadro conceitual criado pelos pesquisadores com base no quadro teórico do NCSSFL-ACTFL *Can-Do Statements for Intercultural Communication*® 2017. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

Ainda no que tange à triangulação, a conjunção dos dados estatísticos e relatos subjetivos foram alinhados à teoria a fim de fornecer o que Creswell & Clark (2017) propõem como validação mútua. Portanto, apresentamos os dados quantitativos e qualitativos nos resultados.

#### 4 Resultados e análise

Os resultados reportados a seguir foram coletados nas avaliações estudantis sobre o curso de português nos anos de 2017 e 2018. Vale ressaltar que as respostas não são mutuamente exclusivas, ou seja, há possibilidade de dois eventos ocorrerem ao mesmo tempo, segundo a teoria da probabilidade. Assim, o sujeito deste estudo pode ter opiniões positivas e negativas simultaneamente sobre o objeto em foco (CRESWELL & CLARK, 2017).

Esta é uma análise longitudinal por poder contar com duas turmas de Português 1 por semestre, totalizando quatro por ano. Para tal, foram priorizados os dados estatísticos e as respostas narrativas relacionados ao projeto de vídeo aqui analisado. A relevância em reportar os dados quantitativos sobre a avaliação do curso neste artigo é, de fato, o seu caráter facultativo. A eficiência das avaliações dos cursos de língua estrangeira solicitadas aos alunos é um debate de corpo teórico extenso, exclusivo e autônomo que vai além do escopo deste estudo (HORNSTEIN, 2017; NORRIS, 2016). Por isso, vamos nos reter ao fato de que é a participação do aluno nessa avaliação que viabiliza a amostra representativa e dado evidenciado (ou a sua ausência) da atividade de vídeo e objeto deste artigo. Afinal, ninguém participa mais de um curso do que o aluno e o professor. O feedback sobre conteúdo, aprendizagem e instrução é sistematicamente coletado como fonte para pesquisa consistente e fornecimento de dados válidos, confiáveis e úteis nas áreas de estudo pertinentes e relacionadas (YOUNG, JOINES, STANDISH, & GALLAGHER, 2019).

Na primavera de 2017, semestre inaugural do projeto de vídeo, 70% dos alunos (30 das 43 matrículas) preencheram a avaliação sobre o curso. Nela, sete alunos mencionaram a atividade de vídeo, sendo duas opiniões negativas, quatro positivas e uma indiferente. No semestre seguinte, outono de 2017, 80% dos alunos (51 de 63 matrículas) preencheram a avaliação. Notamos um aumento de 10% na participação, porém não houve menção alguma sobre a atividade de vídeo, objeto de estudo deste caso. As avaliações das turmas da primavera de 2018 também apresentam uma adesão de 80% dos alunos (43 de 55 matrículas) na avaliação do curso. Das onze menções à atividade de vídeo, nove foram positivas e duas negativas. Já no semestre seguinte, o outono de 2018, apesar da adesão recorde de 83% (47 de 56 matrículas) no preenchimento da avaliação, nenhum dos alunos mencionou o projeto de vídeo, tal como no outono de 2017.

Com relação à análise interpretativa dos relatos qualitativos, os alunos reportaram que seus maiores ganhos foram o aumento da consciência cultural crítica. No geral, houve mais opiniões positivas (44%) do que neutras (27%), e negativas (27%).

As opiniões positivas traziam adjetivos como divertido, interessante, opcional e informativo. Por exemplo, enquanto um aluno validou o projeto afirmando que “o vídeo foi uma atividade divertida para demonstrar o nosso conhecimento adquirido”, um aluno propôs projetos maiores com “vídeos mais longos que nos ajudariam absorver melhor o conteúdo do curso”, e outro sugeriu até que a atividade de vídeo fosse tarefa obrigatória como conteúdo do curso. (interessante observar que tal atividade é, de fato, obrigatória).

Os relatos qualitativos interpretados como opiniões neutras são aqueles adjuntos adversativos que contêm um adjetivo positivo e um adjetivo negativo para descrever a atividade de vídeo, como por exemplo, “difícil, mas viável”; “criativo, mas longo”; “boa ideia, mas embaraçoso” e “estressante, mas divertido”.

Houve, no entanto, críticas negativas explícitas sobre o nível e o objetivo. Com relação ao nível de conhecimento da língua algo, a noção percebida dos alunos foi dividida em dois aspectos: dificuldade com “o vídeo deveria ser feito por turmas mais avançadas, e não no nível novato”, e regras com “o projeto de vídeo seria melhor executado se fosse feito em duplas”. Com relação aos

objetivos geral e específico da tarefa de vídeo no curso, notamos que os alunos não percebem uma conexão entre a finalidade da tarefa e o currículo do curso. Esse pode ser um sinal de que a identificação dos resultados desejados, a evidenciação de aprendizado e a instrução em si não estejam alinhadas retroativamente, proposto por Wiggins & McTighe (2007) no molde *backward design*. Dentre as opiniões negativas, os alunos avaliaram o projeto de vídeo como “desnecessário uma vez que o exame oral tem o mesmo objetivo”.

Quanto aos conceitos globais de desempenho e proficiência revistos no debate acadêmico, os resultados não garantem um reflexo homogêneo e preciso da proficiência no idioma nas subcategorias Novato Intermediário e Novato Alto da pirâmide. De fato, as observações do desempenho nas interações em sala de aula sugerem um nível de proficiência mais alto, assemelhando-se à categoria Intermediário Baixo, com base no vídeo como produto cultural. Isso significa que devido ao fato de que a pirâmide inversa (Imagem 1) cresce em todas as direções simultaneamente, uma categoria Intermediário Baixo traz a aquisição de competências linguísticas (vertical) juntamente com competências sociolinguísticas, discursivas e interculturais (horizontal). Porém, esse crescimento não é necessariamente proporcional. Cada experiência é individual por ser resultado de repertório e tolerância à exposição ao idioma e à cultura alvo. Infelizmente é impossível dizer se as classificações mais baixas de proficiência dos alunos se devem às condições de exposição ao idioma por herança, à criação artística em si, à instrução e/ou à proficiência real dos alunos sem evidência adicional.

Ao contrário das interações em sala de aula ou grupos por atividades conduzidas pelo instrutor, os alunos relataram ter vivenciado um processo de comparação e contraste intenso através das interações necessárias para o projeto. Eles aprenderam fatos sobre a vida cotidiana em referencial desconhecido e compararam suas próprias experiências com situações adversas, tais como restrições por dogmas religiosos ou condições climáticas. Ademais, os Padrões de Prontidão Mundial para Aprendizado de Idiomas, também conhecidos como os 5C's, agregam o caráter multidisciplinar ao resultado coletado. Há uma série de habilidades transferíveis que essa tarefa permite, tais como gerenciamento de pessoas privilegiando a comunicação, descrição do cenário focando na comunidade, inclusão de temas extras como profissão através da conexão, relato através da comparação e, por fim, estudo da pluricentralidade por intermédio da diversidade das culturas representadas.

Devido à diversidade de origens culturais dos interlocutores, as reflexões dos alunos indicaram que o conhecimento das culturas de origem e alvo foi amplamente adquirido através do processo de interação, que é uma das principais vantagens da comunicação intercultural. Traçando um paralelo aos saberes elencados por Byram (1997), os resultados demonstram que os alunos desenvolveram saberes (*savoirs*) através da consciência cultural de ambas sua cultura de origem e as culturas de seus interlocutores. Concluímos que a fim de propagar a sua própria cultura, os alunos aprenderam sobre atitudes interculturais (*savoir être*), praticaram empatia (*savoir comprendre*) e descobriram nuances individuais e coletivas (*savoir faire*) ao formar opinião e avaliação crítica (*savoir s'engager*).

Por fim, os domínios de desempenho que foram desenvolvidos pelo ACTFL (funções, contexto, tipo de texto, controle linguístico, vocabulário, estratégias de comunicação e consciência cultural) foram propostos individualmente pelo aluno/autor. No entanto, a prática envolve o uso do produto cultural por reportar um padrão particular da subcultura. Já a perspectiva aborda temas como vida em sociedade e transformação por englobar um sistema e uma rede filosófica que entrelaçam sentidos, valores e ideologia.

## 5 Discussão e implicações futuras

Embora a pesquisa científica tenha apontado os resultados positivos da inserção de multimídia e produção artística no processo de aprendizagem de PLA sob a abordagem

intercultural, a implementação deste projeto foi um desafio. Ao contrário da instrução tradicional e estática, este estudo de caso é um processo dinâmico, porém estritamente dependente da adesão dos participantes.

As diferenças entre as experiências educacionais dos participantes são apontadas como fontes ricas de recursos e de empoderamento cultural. Assim, uma implicação futura é que o professor deve gerenciar a legitimação de todos os repertórios presentes nesse espaço dividido, além de considerar não apenas as tarefas de instrução, mas também as disposições de aprendizagem. O professor também deve resolver problemas inesperados. É importante que trabalhem com prazos adequados e datas de entrega realistas. Para tal, a comunicação entre as partes deve ser direta a fim de garantir eficiência e sucesso.

O objetivo deste estudo nunca foi a sua réplica em pequena, média, ou larga escala, até mesmo porque o seu design de multimétodos não apresenta nem hipóteses nem avaliações dos sujeitos e objetos de estudo. Ainda assim, apontamos o tamanho da nossa amostra como uma implicação relacionada à pluricentralidade. Estudos futuros poderiam balancear produto, perspectiva e/ou prática de todos os países do mundo lusófono para uma representatividade mais inclusiva.

Uma outra implicação que surgiu a partir dos resultados é a necessidade de pesquisar mais aprofundadamente o papel do professor, que aqui se desdobra em pelo menos duas subáreas importantes e autossustentáveis no que tange à complexidade teórica: a mudança de paradigma para a instrução no currículo de desempenho e proficiência, e a preparação do profissional *per se*. Cenários instrucionais que privilegiam material autêntico contribuem para emergir contextos não ensaiados ou previstos e, portanto, mais próximos da realidade quotidiana, além de investigações mais aprofundadas sobre gêneros textuais, recurso audiovisual e comunicação midiática.

Vale mencionar aqui o fato de a língua portuguesa ter sido excluída da lista de línguas críticas neste ano de 2019, o que tem gerado uma série de questionamentos e ações no meio acadêmico em todos os níveis de ensino em prol do retorno dos estudos lusófonos ao status que mantinha até então. Tais ações incluem abaixo-assinados de entidades e profissionais da área e a defesa por instituições políticas junto a órgãos governamentais norte-americanos nos estados e no Distrito de Columbia, onde se localiza o centro das decisões - Washington, D.C.

Ensinar é aprender; compartilhar a coleta de resultados através da implementação, observação e análise de práticas pragmáticas permite que o desenvolvimento profissional evolua para a comunicação intercultural como competência a partir de experiências autênticas.

## Referências

- ADAIR-HAUCK, B.; TROYAN, F. J. A descriptive and co-constructive approach to integrated performance assessment feedback. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 46, número 1, pp. 23-44, 2013.
- ADAIR-HAUCK, B.; GLISAN, E. W.; KODA, K.; SWENDER, E. B.; SANDROCK, P. The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting assessment to instruction and learning. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 39, número 3, pp. 359-382, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- ALDERSON, J. C.; FIGUERAS, N.; KUIJPER, H.; NOLD, G.; TAKALA, S.; TARDIEU, C. Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, London, U.K.: Taylor & Francis, v. 3, número 1, pp. 3-30, 2006.

- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES 2012a. ACTFL Proficiency Guidelines 2012<sup>®</sup>. Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>> Acesso em: 28 junho 2018.
- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES 2012b. ACTFL Performance Descriptors for Language Learners<sup>®</sup>. Disponível em: <<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf>> Acesso em: 28 junho 2018.
- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES. NCSSEFL-ACTFL 2013 Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners<sup>®</sup>. Disponível em: [http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Can-Do\\_Statements.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/Can-Do_Statements.pdf)> Acesso em: 28 junho 2018.
- AMERICAN COUNCIL on the TEACHING of FOREIGN LANGUAGES 2017. NCSSEFL-ACTFL global Can-Do benchmarks<sup>®</sup>. Disponível em: <[http://www.actfl.org/global\\_statements](http://www.actfl.org/global_statements)> Acesso em: 28 junho 2018.
- BROOKS, L. Interacting in pairs in a test of oral proficiency: co-constructing a better performance. *Language testing*, London, U. K.: Sage, v. 26, número 3, pp. 341-366, 2009.
- BROOKS, F. B.; DARHOWER, M. A. It takes a department! A study of the culture of proficiency in three successful foreign language teacher education programs. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 47, número 4, pp. 592-613, 2014.
- BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York, NY: Pearson Education, 2010.
- BROWN, N. A.; DEWEY, D. P.; COX, T. L. Assessing the validity of can-do statements in retrospective (then-now) self-assessment. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 47, número 2, pp. 261-285, 2014.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon, U. K.: Multilingual Matters.
- BYRNES, H.; MAXIM, H. H.; NORRIS, J. M. Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: curricular design, pedagogy, assessment. *The Modern Language Journal*, Hoboken, New Jersey: Wiley, v. 94, pp. i-235, 2010.
- CARLA (2017). Center for Advanced Research on Language Acquisition. 140 University International Center • 331 - 17th Ave SE. Minneapolis, MN 55414
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. *Designing and conducting mixed methods research*. London, U. K.: Sage, 2017.
- CURTO, P.; MAMEDE, N.; BAPTISTA, J. Assisting European Portuguese teaching: Linguistic features extraction and automatic readability classifier. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED EDUCATION, 2015, Lisboa, Portugal: CSEDU, pp. 81-96, 2015.
- DA SILVA, A. S. (Ed.). *Pluricentricity: language variation and sociocognitive dimensions*, v. 24. Berlin, Germany: Walter de Gruyter, 2014.
- DAVIDSON, D. E.; SHAW, J. R. A Cross-Linguistic and Cross-Skill Perspective on L2 Development in Study Abroad. In: WINKE, P. & GASS, S. M. (Eds.). *Foreign Language Proficiency in Higher Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 217-242, 2019.
- HORNSTEIN, H. A. Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, Ontario, Canada: Algorra University, v. 4, número 1, 2017.
- INGOLD, C.; HART, M. E. Taking the “L” out of LCTLs: The STARTALK Experience. *Russian Language Journal*, Washington, D.C., v. 60, pp. 185- 201, 2010.

- JOHNSHOY, M.; MATOS-SCHULTZ, F.; HUNT, X.; JAYAKAR, R.; SPASOVA, S. Best practices for teaching online and using technology for the 3 modes of communication. In: 2015 STARTALK Program Conference, Orlando, Florida, 2015.
- KEMP, S. Three billion people now use social media. New York: Wearesocial.com, 2017. Disponível em: < <https://wearesocial.com/blog/2017/08/three-billion-people-now-use-social-media> > Acesso em: 28 junho 2018.
- KESSLER, G. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, v. 51, número 1, pp. 205-218, 2018.
- KISSAU, S.; MCCULLOUGH, H.; SALAS, S.; PYKE, J. G. A total disconnect: Disciplinary divides and the teaching of French. Buffalo, N.Y: *NECTFL Review*, Spring 2010, v. 66, pp. 30-47, 2010.
- LISKIN-GASPARRO, J. E. The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 17, número 5, pp. 475-489, 1984.
- LOONEY, D.; LUSIN, N. (2018). Enrollments in languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report. *Modern Language Association*: New York, N.Y., pp. 1-20, 2018.
- MENDES, E. O Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): Desafios, Tendências Contemporâneas e Políticas Institucionais. In: Andreeva, Y. (Org.). *Horizontes do saber filológico*, pp. 33-45. Sófia-Bulgária: Sveti Kliment Ohridski, 2014.
- MALONE, M. E.; RIFKIN, B.; CHRISTIAN, D.; JOHNSON, D. E. Attaining high levels of proficiency: challenges for language education in the United States. In: CONFERENCE ON GLOBAL CHALLENGES AND U. S. HIGHER EDUCATION, Durham, N.C. CAL Digest, Duke University, 2003, pp. 1-3.
- MOELLER, A. J.; YU, F. 2015. NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: An Effective Tool for Improving Language Learning within and outside the Classroom. *Dimension*, Lincoln, NE, v. 50, número 69, 2015.
- MUHR, R. (Ed.). *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2012.
- MUHR, R. Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World*. Bern, Switzerland: Peter Lang, pp. 9-20, 2005.
- NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements (2017). National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).
- NORRIS, J. M. Language program evaluation. *The Modern Language Journal*, Hoboken, New Jersey: Wiley, v. 100, número S1, pp. 169-189, 2016.
- O'DWYER, F.; RUNNELS, J. Bringing learner self-regulation practices forward. *Studies in Self-Access Learning Journal*, Chiba, Japan, v. 5, número 4, pp. 404-422, 2014.
- O'REILLY, E. N.; INGELS, S. Higher Level Proficiency Development and Progression Rates. *ITBE Link*, Urbana-Champaign: Illinois, v. 42, número 3, pp. 1-3, 2014.
- PAESANI, K. Developing students' interpretive reading abilities: Making the most of course materials. In: Workshop conducted at French and Italian Welcome Week, University of Minnesota, Minneapolis, MN, 2017.
- PINTO, P. F. Política portuguesa de ensino de português no estrangeiro. *Revista SIPLE Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Brasília, D. F., v. 8, 2015.
- REIS, L. M. Implicações do Conceito de Língua Pluricêntrica para a promoção do português e para o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PL2. In: Gonçalves, L. (Org.). *O Ensino de Português como Língua Estrangeira – Reflexões sobre a Prática Pedagógica*. American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP), pp. 15-27, New Jersey: Boavista, 2015.

- SCHULZ, R. A. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign language annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages v. 40, número 1, pp. 9-26, 2007.
- SOLLAI, S.; PARMA, A. As línguas portuguesas do mundo: representações pluricêntricas de Português Língua Estrangeira (PLE) numa amostra de material didático. *Hispania*. Birmingham, AL: Johns Hopkins University Press, v. 101, número 2, pp. 237-248, 2018.
- TIGCHELAAR, M.; BOWLES, R. P.; WINKE, P.; GASS, S. Assessing the Validity of ACTFL Can-Do Statements for Spoken Proficiency: A Rasch Analysis. *Foreign Language Annals*, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, v. 50, número 3, pp. 584-600, 2017.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: ASCD, 2011.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Schooling by design: Mission, action, and achievement*. Alexandria, VA: ASCD, 2007.
- YIN, R. K. Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, London, U. K.: Sage, vol. 19, número 3, pp. 321-332, 2013.
- YOUNG, K.; JOINES, J.; STANDISH, T.; GALLAGHER, V. Student evaluations of teaching: the impact of faculty procedures on response rates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, U. K.: Taylor & Francis Group, v. 44, número 1, pp. 37-49, 2019.

Recebido em: 06/07/19

Aceito em: 07/11/19