


## Uma sequência didática para o gênero redação do ENEM: caminhos em direção à Cidadania Global no âmbito da internacionalização /

### *A didactic sequence for the ENEM textual genre: pathways to Global Citizenship in the internationalization context*

Rodrigo Schaefer \*

Doutor em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Brasil). Pós-doutorando em Linguística na Humboldt Universität zu Berlin pelo Programa CAPES/Humboldt. Professor-pesquisador no departamento de línguas (inglês e português) do Instituto Federal Catarinense (IFC).

 <https://orcid.org/0000-0002-2349-0175>

**Recebido** em 08 ago. 2024. **Aprovado** em 25 nov. 2024.

#### Como citar este artigo:

SCHAEFER, R. Uma sequência didática para o gênero redação do ENEM: caminhos em direção à Cidadania Global no âmbito da internacionalização. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 13, n. 5, e3284, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14562043>

#### RESUMO

O autor do presente estudo sugere que a educação para a Cidadania Global, relacionada com pessoas que se preocupam com questões pertencentes ao âmbito local e global (Clifford, 2018), pode ser promovida mediante uma sequência didática que, por sua vez, tem como propósito contribuir para o trabalho com o gênero redação do ENEM nas escolas brasileiras de ensino médio. Assim, com base em autores como Cavalcante e Silva (2023) e Hanna (2024), este estudo tem dois objetivos: (1) apresentar uma sugestão de sequência didática para o gênero redação do ENEM; (2) fomentar, por intermédio da sequência didática, a educação para a Cidadania Global e a internacionalização no âmbito da internacionalização. A sequência didática, que pode ser aplicada no transcorrer de 15 aulas, abarca (a) o intercâmbio virtual de estudantes do ensino médio de uma escola brasileira com estudantes de duas escolas estrangeiras, e (b) a produção de histórias digitais. Pode-se afirmar que sequências didáticas envolvendo o trabalho com o gênero redação do ENEM, tal como a sequência didática que neste estudo se erigiu, podem propiciar o pensamento crítico nas escolas brasileiras e o fomento da educação para a Cidadania Global no contexto da internacionalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Redação do ENEM; Educação para a Cidadania Global; Internacionalização; Histórias Digitais; Intercâmbio Virtual.

#### ABSTRACT

The author of this study suggests that Global Citizenship education, which is related to people who care about issues belonging to the local and global sphere (Clifford, 2018), can be facilitated through a didactic sequence which, in turn,

\*

 [rodrigo.schaefer@ifc.edu.br](mailto:rodrigo.schaefer@ifc.edu.br)

*aims to contribute to ENEM textual genre in Brazilian high schools. Thus, drawing on scholars such as Cavalcante and Silva (2023) and Hanna (2024), this study has two objectives: (1) to present a didactic sequence for the ENEM textual genre; (2) to promote, through the didactic sequence, Global Citizenship education in the internationalization context. The didactic sequence, which can be applied over the course of 15 classes, encompasses (a) the virtual exchange regarding high school students from a Brazilian school with students from two foreign schools, and (b) the production of digital stories. It can be stated that didactic sequences dealing with the ENEM textual genre, such as the sequence that was presented in this study, can encourage critical thinking in Brazilian schools and foster education for Global Citizenship in the context of internationalization.*

**KEYWORDS:** ENEM Textual Genre; Global Citizenship Education; Internationalization; Digital Stories; Virtual Exchange.

## 1 Introdução

Nos idos de 1996, o documento intitulado *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* foi publicado. Nele, eram apresentados “5 Cs” para o Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, quais foram, *comunicação*, *culturas*, *conexões*, *comparações* e *comunidades*. Essencialmente, *comunicação* diz respeito a experiências comunicativas significativas, estas atentas a propósitos reais do uso da língua, ao passo que *culturas* sublinha a relevância de, no ensino, serem incluídos aspectos de natureza (multi/pluri)cultural e de alcance local e global. *Conexões*, por outro lado, destaca a relação interdisciplinar do conhecimento, isto é, entre as diferentes disciplinas do currículo escolar, e *comparações*, por sua vez, aponta para a necessidade de os professores proporcionarem aos estudantes momentos de comparação entre aspectos linguístico-culturais referentes a diferentes povos e países. *Comunidades*, por fim, sinaliza a indispensabilidade de os estudantes participarem de comunidades linguísticas do seu próprio país bem como de outros contextos culturais onde a língua-alvo é falada.

Como é possível perceber no documento acima descrito, a indissociabilidade entre língua e cultura(s) já era assinalada, assim como a importância de serem empregados em sala de aula temáticas pertinentes à esfera local e global. De fato, o presente estudo, como será visto mais adiante, dialoga não somente com a noção de educação para a Cidadania Global, mas também com a de internacionalização no contexto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo Hanna (2024), diante das atuais transformações sociais e tecnológicas, é imperativo que os estudantes, além de terem ciência do papel que desempenham no mundo como indivíduos, entendam que exercemos influência sobre a vida das pessoas que estão distantes e próximas de nós. Por essa razão, complementa a autora, cabe às instituições educacionais,

mediante ações que fomentam a sua internacionalização, proporcionar aos alunos os meios para que eles se tornem cidadãos do mundo, incentivando, assim, “uma mentalidade mais global” (p. 81). Belli e Luna (2024), por seu turno, argumentam que a internacionalização da educação é reflexo da globalização, considerando-se que esta última “dilata as diversas interfaces existentes entre os países e os povos do mundo” (p. 10). Nessa conjuntura, Belli e Luna (2024) defendem que as instituições de ensino devem adaptar suas políticas e procedimentos teórico-metodológicos às demandas emergentes no bojo da sociedade globalizada.

No que diz respeito especificamente à internacionalização do português, Mesquita (2024) explicita que a referida língua, falada em quatro continentes (América do Sul, Ásia, África e Europa) e que conta com 250 milhões de usuários, atingiu, atualmente, visibilidade no âmbito internacional e global, ocupando lugar de destaque na produção e divulgação literária e científica, nas redes sociais e em *sites* de busca. De tal modo, o português é caracterizado como uma *supercentral language*, termo este utilizado para designar línguas que são amplamente faladas e que, portanto, se revelam como fomentadoras do contato entre falantes de línguas centrais, tais como, além do português, o francês, o inglês e o alemão. Neste contexto, Becker (2015) já vinha afirmando que, devido a mudanças histórico-sociais da língua portuguesa, incluindo a globalização, é necessário que as estratégias de internacionalização levem em consideração tais mudanças e, ao mesmo tempo, que as instituições adequem o ensino do português tendo em vista particularidades sociais, políticas e culturais atuais.

O autor do presente estudo optou pela apresentação de uma sequência didática na qualidade de estratégia para o trabalho com o gênero redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) com o propósito de fomentar a educação para a Cidadania Global e a internacionalização da língua portuguesa no ensino médio. O ENEM, cujo objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes que estão finalizando a escolaridade básica, foi instituído no ano de 1998 e é promovido anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na prova discursiva, os candidatos são solicitados a redigir uma redação no estilo dissertativo-argumentativo referente a um tema proposto pelo Exame, por meio do qual eles devem apresentar um ponto de vista, ou tese, e defendê-lo mediante a apresentação de argumentos, citações, fatos histórico-científicos, dados políticos e sociais, entre outras possibilidades (Cavalcante; Silva, 2023).

Posto isto, o presente estudo tem dois objetivos: (1) apresentar uma sugestão de sequência didática para o gênero redação do ENEM; (2) fomentar, por intermédio da sequência

didática, a educação para a Cidadania Global no âmbito da internacionalização. Oportunamente, deve-se esclarecer que a sequência didática compreende o intercâmbio virtual (O'Dowd, 2023a, 2023b; Schaefer, 2022), que, neste estudo, possibilita o contato de estudantes do ensino médio de uma escola brasileira com estudantes de duas escolas estrangeiras, e a criação de histórias digitais (Robin, 2016; Rodgers; Ní Dhonnchadha, 2023; Schaefer, 2022; Schaefer; Heemann, 2024), por meio das quais os alunos serão encorajados a refletir sobre temas sociais distintos.

A forma como este estudo tem o potencial de contribuir para o gênero redação do ENEM pode ser explicada por três razões principais. Em primeiro lugar, como afirma Hudzik (2011, p. 22), é crucial “passar da retórica à ação”<sup>1</sup> para fomentar a internacionalização, o que significa que há necessidade de se promover a sistematização entre teoria e prática. A segunda razão, por sua vez, converge com Nunes e Silva (2022). Os autores chamam a atenção para o fato de que o ensino de línguas nas instituições brasileiras, muitas das vezes conservador e dogmático, não está comprometido com atividades que estimulam os estudantes a participar de situações linguístico-discursivas significativas. Nessa perspectiva, por meio da sequência didática deste trabalho, é possível estimular a criatividade, a comunicação intercultural e o pensamento crítico dos alunos. Perante o exposto, poder-se-ia afirmar que este estudo viabiliza não apenas o fomento da internacionalização por meio da sequência didática, mas também a educação para a Cidadania Global.

Por fim, a terceira razão que atesta a relevância deste estudo refere-se à “carência de publicações” (Caparros Junior, 2020, p. 117) pertinente a pesquisas no contexto da internacionalização, bem como, nos termos de Köhler, Britz e Morosini (2023, p. 271), à compreensão de que “a internacionalização no âmbito da Educação Básica é pouco estudada e discutida no Brasil”, tendo em conta que a sequência didática é destinada a estudantes do 1º ao 3º Ano do ensino médio.

Este texto está dividido em cinco seções. A primeira seção se concentrou no objetivo, bem como em uma breve contextualização referente a este estudo. A segunda e a terceira, por sua vez, abordarão contribuições teóricas sobre educação para a Cidadania Global, internacionalização, redação do gênero ENEM, sequência didática, intercâmbio virtual e histórias digitais. Em seguida, na quarta seção, o foco recairá sobre a apresentação da sugestão da

---

<sup>1</sup> Citação no original: “move from rhetoric to action”.

sequência didática para o gênero redação do ENEM e, por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

## 2 Educação para a Cidadania Global e internacionalização

Hanna (2024) esclarece que, na sociedade industrial, o enfoque do ensino-aprendizagem era a construção do saber processual e factual. No entanto, na sociedade da informação e do conhecimento, em decorrência da “imperiosa força da internacionalização, da interculturalidade, da cidadania global” (Hanna, 2024, p. 91), urge a necessidade do desenvolvimento de habilidades meta-cognitivas, incluindo o pensamento crítico e a avaliação de argumentos e de informações de um modo geral.

Clifford (2018) relaciona o conceito de Cidadania Global com pessoas que se preocupam com questões pertencentes à esfera local, internacional e global, ao mesmo tempo que “compreendem que o mundo é interdependente, que cada ação que realizamos, cada decisão que tomamos, afeta outras pessoas”<sup>2</sup> (p. 15). Ao encontro da linha de raciocínio de Clifford (2018) e Hanna (2024), Belli e Luna (2024) defendem que a educação para a Cidadania Global precisa estar atenta às transformações mundiais ocorridas ao longo dos séculos. Assim, “a educação pode ser global, além de multicultural e multilíngue. A educação pode internacionalizar-se. Trata-se de um desafio” (Belli; Luna, 2024, p. 10). Para tal, é indispensável que as práticas educacionais estejam articuladas com questões envolvendo o âmbito local, regional e global.

O documento publicado pela Unesco em 2015, intitulado *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, discorre sobre três elementos considerados essenciais para tornar os estudantes cidadãos globais, o que converge com a necessidade premente da educação para a Cidadania Global sublinhada anteriormente por Hanna (2024) e Belli e Luna (2024). O primeiro deles, *cognitivo*, está associado à relevância de os estudantes desenvolverem habilidades de pensamento crítico a partir da análise de documentos, textos, vídeos etc.; *socioemocional*, o segundo elemento, aponta para a empatia e o respeito como características necessárias à diversidade cultural; por último, *comportamental* condiz com a imprescindibilidade de incutir nos estudantes o interesse de se implementar ações direcionadas à resolução de problemas sociais.

---

<sup>2</sup> Citação no original: “understand that the world is interdependent, that every action we take, every decision we make, affects other people”.

Belli e Luna (2024) entendem que as práticas e ações educacionais para a internacionalização se materializam a partir do currículo escolar, este tido como “o documento de identidade da escola” (p. 10). Para os autores, que defendem que a internacionalização curricular “busca transformar os estudantes em cidadãos globais com responsabilidade social, respeito ao diferente e comunicabilidade intercultural” (Belli; Luna, 2024, p. 23), “as marcas da internacionalização das IES<sup>3</sup> são percebidas e registradas, formalmente ou não” (p. 10), mediante as atividades e conteúdos presentes no currículo.

Segundo Leask (2015), a internacionalização do currículo diz respeito à implementação de dimensões interculturais, globais e internacionais nas atividades do currículo. Neste contexto, o estudo das línguas configura-se como possibilidade de transformação das relações sociais, permitindo “a construção de uma sociedade mais justa e democrática e que se importa com os problemas de cunho global” (Guimarães; Silva, 2022, p. 42), ao passo que, em sintonia com o que Becker (2015) nos lembrou na seção introdutória deste trabalho, é necessário, para fins da internacionalização do português, que as estratégias de ensino se atentem a aspectos sociais, políticos e culturais relacionados com a língua em diferentes partes do mundo. Oportunamente, a sequência didática deste estudo facilita o contato de estudantes de uma escola brasileira com estudantes de duas escolas estrangeiras, quais sejam, uma timorense e uma alemã, oportunidade esta que, conforme será visto posteriormente, está comprometida com o pensamento crítico e a educação para a Cidadania Global.

Em Timor-Leste, segundo o *website*<sup>4</sup> da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, o português, tido como língua oficial nesse país, é falado por quase 20% da população, especialmente por pessoas idosas, sendo que a língua mais falada é o tétum. Para Severo e Leviski (2019), que defendem que o ensino do português pode fomentar a internacionalização da língua, tratar das características linguísticas e culturais dos países onde o português é língua oficial, entre eles Timor-Leste, Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde, pode contribuir para o reconhecimento do pluricentrismo da língua portuguesa, a título de ilustração, as variedades do português emergentes em Timor-Leste e em países da África. Nas instituições de ensino da Alemanha, por sua vez, um dos entendimentos que justifica a relevância do português como língua adicional, bem como de propostas didáticas para o ensino dessa língua, reside no fato de que “o comércio exterior alemão com este país [Brasil] representa cerca de um terço do

---

<sup>3</sup> Instituições de Educação Superior.

<sup>4</sup> Link de acesso ao *website*: <https://unilab.edu.br/2012/03/26/conheca-mais-o-timor-leste/>

volume total do comércio alemão exterior com a América latina” (Reimann, 2022, p. 259). A despeito desta constatação, Reimann (2022) ressalta que, no sistema de educação alemão, o português não tem recebido suficiente atenção.

O autor do presente estudo sugere que tanto a educação para a Cidadania Global quanto a internacionalização podem ser fomentadas pela sugestão de uma sequência didática que, possibilitada a partir da utilização das tecnologias digitais, tem o objetivo de contribuir para o trabalho com o gênero redação do ENEM nas escolas brasileiras de ensino médio.

É possível afirmar que a utilização das ferramentas digitais no contexto do ensino-aprendizagem do português, tanto no contexto de língua materna como de língua adicional, tem o potencial de imprimir uma visão pluricêntrica da língua, perspectiva essa que se caracteriza em razão de as línguas pluricêntricas apresentarem mais de um centro de referência (Miguel, 2022). Ditas ferramentas, segundo Miguel (2022), possibilitam a interação social, a comunicação e o contato interpessoal. À vista disso, “Uma perspectiva pluricêntrica do português, aliada às tecnologias digitais, afigura-se como chave para a vitalidade perene e futuro radioso da língua portuguesa” (Miguel, 2022, p. 56). Para que tal perspectiva se materialize, Miguel (2022) defende que é preciso o desenvolvimento de novas pesquisas, tal como a sequência didática do presente artigo, a qual abarca, conforme já dito, o uso de ferramentas digitais. Atento às considerações de Miguel (2022), defende-se que, por intermédio da sequência didática do presente artigo, é possível facilitar não só o aprendizado relacionado com a redação do ENEM, mas também a criatividade, a comunicação intercultural, a visão pluricêntrica do português, e o pensamento crítico dos estudantes.

Por conseguinte, serão abordadas algumas teorizações relacionadas não só com a redação do ENEM e sequência didática, mas também com o intercâmbio virtual e histórias digitais, haja vista que a sequência desde estudo compreende o contato intercultural *online* e a criação de histórias mediante a utilização de diferentes recursos digitais.

### **3 Redação do gênero ENEM, sequência didática, intercâmbio virtual e histórias digitais**

Como explicado na introdução deste trabalho, no ENEM, os candidatos são solicitados a escrever uma redação no estilo dissertativo-argumentativo condizente com um tema específico. Nessa redação, conforme explicam Cavalcante e Silva (2023), eles devem apresentar um ponto de vista, ou tese, e defendê-lo por meio da introdução de citações, dados políticos e sociais,



argumentos, fatos histórico-científicos, entre outras possibilidades. Ainda, os candidatos devem elaborar uma proposta de intervenção social para a resolução do problema abordado ou, no mínimo, para mitigá-lo. Interessantemente, dadas as peculiaridades em questão, Cavalcante e Silva (2023, p. 51) utilizam-se do termo “gênero redação do ENEM”, o qual também será adotado neste estudo, para referir-se à redação exigida pelo ENEM, no sentido de que, em face de suas características peculiares, ela se caracteriza “como um gênero do discurso” (Cavalcante; Silva, 2023, p. 53).

O autor deste estudo selecionou uma sequência didática como estratégia facilitadora para os estudantes se familiarizarem com a estrutura, escrita e características em torno do gênero redação do ENEM, assim como para fomentar a educação para a Cidadania Global e a internacionalização da língua portuguesa.

Para Zabala (1998, p. 18), sequência didática pode ser definida como “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Logo, o autor sublinha que as sequências didáticas devem ser adaptadas a partir dos objetivos estabelecidos e, evidentemente, dos conteúdos com os quais o professor pretende trabalhar.

Costa-Hübes e Simioni (2014) e Cabral (2017), no que lhes concerne, explicam que uma sequência didática é constituída por elementos ordenados em uma proposta de aula. Tradicionalmente, trata-se da apresentação do conteúdo a ser ensinado, seus posteriores estudos e/ou exercícios e, por fim, a realização de avaliações (Zabala, 2018). Zabala (1998), Costa-Hübes e Simioni (2014) e Cabral (2017) complementam com a noção de que uma sequência didática pode estar embasada em diferentes pressupostos teóricos. Oportunamente, a sequência didática deste trabalho está fundamentada em teorizações advindas, sobretudo, da área da internacionalização e da educação para a Cidadania Global.

Conforme dito anteriormente, a sugestão de sequência didática deste estudo, que será apresentada na próxima seção, compreende o intercâmbio virtual e a construção de histórias digitais. Segundo Schaefer e Heemann (2024), o intercâmbio virtual e as histórias digitais, que são possibilitadas pelas tecnologias digitais, têm o potencial de fomentar a internacionalização e a educação para a Cidadania Global.

Para O'Dowd (2019), mediante o intercâmbio virtual, que se destacou no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais nas últimas décadas, grupos de estudantes



participam, durante um certo período, na comunicação com estudantes de outros países. Igualmente, O'Dowd (2023a, 2023b) esclarece que a interação *online* entre estudantes de diferentes culturas tem recebido especial atenção de instituições educacionais cujo objetivo é dotar os alunos de uma experiência significativa no aprendizado de línguas. Seguindo tal linha de raciocínio, Schaefer *et al.* (2017, p. 239) sustentam que o intercâmbio virtual é “um instrumento de ligação com o mundo, capaz de promover encontros interculturais entre estudantes”.

A criação de histórias digitais, por sua vez, que permite que os estudantes de língua materna e línguas adicionais contem histórias por meio da utilização de variados recursos digitais, como imagens, músicas e narração gravada (Robin, 2016; Rodgers; Ní Dhonnchadha, 2023; Schaefer, 2022; Schaefer; Heemann, 2024), contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes (Robin, 2016; Schaefer; Heemann, 2024), no sentido de que estes “começam a pesquisar e a contar suas próprias histórias [assim como] a pesquisar um conteúdo rico e profundo enquanto analisam e sintetizam uma vasta gama de informações e opiniões”<sup>5</sup> (Robin, 2016, p. 19).

Lambert (2006, 2007) menciona sete elementos do processo de criação de histórias digitais. O primeiro elemento, *ponto de vista*, refere-se ao tema central de uma história, já que as histórias, em geral, contribuem para a apresentação de uma variedade de ideias. *Questão dramática*, por sua vez, diz respeito a uma pergunta colocada pelo estudante para atrair a atenção do público. *Conteúdo emocional*, o terceiro elemento, evoca conexões emocionais com, a título de ilustração, amor, doença, graduação, morte, sensação de solidão, aceitação e rejeição. Enquanto o *dom da voz* tem a ver com o uso da voz do narrador, que ajuda a destacar o conteúdo emocional, o *poder da trilha sonora*, o quinto elemento, acrescenta um tom emocional à história, pois as trilhas sonoras “mudam a maneira como percebemos a informação visual que flui em nossos olhos, e estabelecem um ritmo”<sup>6</sup> (Lambert, 2006, p. 55). *Economia de linguagem* significa que a narração deve fornecer apenas o conteúdo crucial para a compreensão da história. Finalmente, o *ritmo* está relacionado ao fato de que a história não deve ser contada muito rápido ou muito lentamente, para que o público, de tal modo, possa compreender claramente o seu conteúdo.

---

<sup>5</sup> Citação no original: “begin to research and tell stories of their own [as well as] to research rich, deep content while analyzing and synthesizing a wide range of information and opinions”.

<sup>6</sup> Citação no original: “change the way we perceive the visual information streaming into our eyes, and establish a rhythm”.

Para Lambert (2006, 2007), a produção de histórias digitais requer vários passos. O *planejamento* envolve o estabelecimento de todos os procedimentos que integram a criação de uma história digital; a *apresentação de amostras* remete à necessidade de fornecer aos estudantes exemplos de histórias digitais previamente criadas por outras pessoas. Enquanto o *script*<sup>7</sup> se refere à escrita dos eventos que compõem a história propriamente dita, o *recebimento de feedback* implica a correção linguística do *script*, o que pode ser proporcionada pelo professor ou pelos colegas. O *storyboard*<sup>8</sup> diz respeito às ilustrações que representam o roteiro da história como um todo, seguido pela *digitalização da história*, ou seja, a inclusão de elementos digitais, tais como imagens, narração do *script* e música de fundo, nas histórias. Por último, a *apresentação para um público* permite que os alunos compartilhem suas histórias.

O estudo de Rodgers e Ní Dhonnchadha (2023), que trouxe um enfoque na construção de histórias digitais com estudantes de Biotecnologia e de língua adicional, teve como objetivo discutir a extensão em que as histórias facilitaram o aprendizado de elementos linguístico-gramaticais. Mais especificamente, os estudantes criaram histórias digitais a partir de casos forenses nos quais houve a utilização do perfil de DNA (ácido desoxirribonucleico). Os resultados da investigação evidenciaram a contribuição das histórias digitais em relação a habilidades linguísticas especializadas, no caso, da área da Biotecnologia. Muito embora Rodgers e Ní Dhonnchadha (2023) enfatizem os aspectos benéficos das histórias digitais para o atual mundo globalizado, os resultados, que revelaram contributos sobretudo linguísticos e acadêmicos, não abordaram em que medida, especificamente, as histórias serviram como promotora da educação para a Cidadania Global. Efetivamente, o presente estudo se propõe a introduzir o potencial das histórias para o aprendizado do português como língua materna e adicional, mas também para a Cidadania Global.

O estudo de Castañeda (2013), por sua vez, a partir de narrativas, visou analisar, por intermédio da criação de histórias nas aulas de língua adicional, os efeitos relativos à participação dos aprendizes na criação dessas histórias. Para a coleta de dados, a autora incluiu questionários, grupos focais, entrevistas e diários reflexivos por parte da pesquisadora. Os resultados, que convergem com a visão de Robin (2016) de que as histórias digitais proporcionam o pleno

---

<sup>7</sup> Roteiro.

<sup>8</sup> Esboço sequencial.

envolvimento dos estudantes, mostraram que os aprendizes “praticaram a língua de forma expressiva e se envolveram na comunicação do mundo real”<sup>9</sup> (Castañeda, p. 56).

Em vista do que foi exposto anteriormente sobre Cidadania Global, internacionalização, redação do gênero ENEM, sequência didática, intercâmbio virtual e histórias digitais, na seção que se segue será apresentada uma sugestão de sequência didática para o gênero em tela.

#### 4 Sequência didática para o gênero redação do ENEM: caminhos em direção à Cidadania Global

##### 4.1 Algumas considerações iniciais

Antes da apresentação da sequência didática propriamente dita, cabe destacar algumas considerações. Primeiramente, ela abrange, como já dito, a contação de histórias digitais e o intercâmbio virtual. Em segundo lugar, ela propicia o contato intercultural de estudantes do ensino médio de uma escola brasileira (EB) com estudantes de duas instituições estrangeiras, mais especificamente uma escola timorense (ET) do Ensino Secundário<sup>10</sup> e uma escola alemã (EA) que oferta o ensino da língua portuguesa a partir do nível intermediário<sup>11</sup>.

A escolha por uma ET e uma EA para estabelecer parceria com uma escola brasileira (EB) pode ser justificada (a) pelo fato de que o português é língua oficial tanto no Brasil quanto em Timor Leste e, no caso da Alemanha, conforme já explicitado, o português como língua adicional não tem sido objeto de atenção suficiente (Becker, 2015; Reimann, 2022); (b) pela possibilidade de se explorar diferenças linguístico-culturais relacionados ao Brasil e ao Timor-Leste; (c) pela oportunidade de contato com estudantes da Alemanha que estão aprendendo português como língua adicional.

Como dito anteriormente, o *website* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira esclarece que o português é falado por aproximadamente 20% da população timorense, a maioria idosa. Com efeito, não obstante o fato de que muitos jovens de

---

<sup>9</sup> Citação original: “practiced language in an expressive manner and engaged in real-world communication”.

<sup>10</sup> De acordo com o Programa de Português para as Escolas de Ensino Secundário, o português, “não sendo língua materna da maioria dos alunos timorenses, assume um estatuto peculiar em Timor-Leste, especificamente no contexto escolar timorense, constituindo-se como uma das línguas oficiais e de escolarização (a par do Tétum)” (TIMOR-LESTE, 2011, p. 4).

<sup>11</sup> Mais abaixo, são apresentadas 4 sugestões de instituições segundo Reimann (2022).

Timor-Leste mantém um posicionamento contrário à necessidade de se estudar a língua portuguesa, percebida por eles como *língua colonial*, em referência a processos de colonização empreendidos outrora por Portugal, o primeiro-ministro português António Costa ressaltou, conforme notícia publicada no *website*<sup>12</sup> PS (Partido Socialista) em 2023, a relevância do ensino dessa língua no território timorense, já que ela “reforça a identidade de Timor-Leste, faz a identidade de Timor-Leste” (PS). Ainda, de acordo com Leiria (2010, p. 12), o português se constitui como “a língua veicular de acesso aos conhecimentos de outras disciplinas” do currículo escolar. Diante disso, a presente sequência didática se compromete também com a tarefa de contribuir com a consolidação das habilidades da língua por parte dos estudantes timorenses.

Na seção que discutiu o referencial teórico deste trabalho, explicou-se que, na Alemanha, o ensino de português carece de propostas didáticas de ensino, no intuito de se aprimorar a qualidade das aulas nas instituições alemãs (Reimann, 2022). Sugere-se que, dada a natureza das atividades que compõem a sequência didática deste trabalho, sejam selecionados grupos de estudantes da EA que tenham conhecimento prévio do português, de modo que consigam, por exemplo, compreender e organizar coerentemente discursos simples, interagir com outras pessoas e, por último, expressar, por escrito e oralmente, ideias abstratas e concretas. Para facilitar a seleção em questão, Reimann (2022) menciona 4 instituições<sup>13</sup> na Alemanha que ofertam o ensino da língua no nível básico, intermediário e avançado, quais sejam: a Geschwister-Scholl-Gymnasium em Stuttgart-Sillenbuch, onde o português é aprendido a partir do 8º ano; a Escola Europeia de Colônia (Europaschule Köln), que oferta a língua como disciplina eletiva; o Liceu Max-Planck-Gymnasium de Dortmund, instituição cujo objetivo é integrar estudantes lusófonos no sistema educacional alemão e, por último; a Escola Europeia, que é pública e está situada em Berlim (Staatliche Europaschule Berlin, SESB), onde o português é ensinado não só como língua adicional, mas também materna.

Com base nas considerações dos parágrafos precedentes, importa sublinhar que, embora a sequência didática envolva a interação de estudantes de uma EB com estudantes de uma ET e de uma EA, ela pode ser implementada também não só com estudantes de escolas de outros países onde o português é língua oficial, por exemplo, Angola, Portugal, Guiné-Equatorial, Cabo Verde e Moçambique, mas também com estudantes de outros países onde o português é ensinado como língua adicional, entre os quais a Argentina e os Estados Unidos.

---

<sup>12</sup> Link de acesso ao *website*: <https://ps.pt/antonio-costa-lingua-portuguesa-faz-a-identidade-de-timor-leste/>

<sup>13</sup> Com efeito, o professor da EB pode selecionar, como sugestão, uma dessas instituições.

## 4.2 Duração, conteúdos e objetivos

- Duração – Quinze aulas de quarenta e cinco minutos.
- Conteúdos – Elementos, estrutura, características e as 5 competências<sup>14</sup> da redação do ENEM; problemáticas relacionadas com o mundo atual, entre elas imigração, pobreza, poluição ambiental e discriminação racial; aspectos linguístico-culturais de Timor Leste e da Alemanha.
- Objetivos – Compreender os objetivos, a estrutura e os elementos constituintes da redação do ENEM; posicionar-se criticamente diante de temas sociais da atualidade; desenvolver habilidades de interação com falantes de português de outros países; conhecer aspectos linguístico-culturais de Timor Leste e da Alemanha.

## 4.3 Desenvolvimento

### 4.3.1 Explicação dos objetivos das atividades envolvendo a redação do ENEM – 1ª a 3ª aulas

Em primeiro lugar, o professor explica aos alunos da EB que, ao longo das semanas subsequentes, eles participarão de atividades cujo objetivo é de prepará-los teórico-metodologicamente para a redação exigida pelo ENEM. Tais atividades, o professor esclarece, envolvem também a interação virtual com estudantes de uma ET e de uma EA e a criação de histórias digitais.

Tendo em vista que é a primeira semana, o professor pode abordar aspectos referentes ao país, à cidade e à escola dos estudantes timorenses e alemães com quem interagirão. Por exemplo, é possível propor aos estudantes da EB, estes sentados em duplas, que façam uma busca, na Internet, revistas ou livros, de referentes linguístico-culturais de Timor-Leste e da Alemanha, a título de exemplo, clima, capital, características do português ensinado e falado nesses países, população e sistema de governo. Logo após, o professor pode convidá-los a socializar o que aprenderam e, além disso, ele pode referir-se à escola dos estudantes timorenses e alemães mediante a apresentação de imagens e vídeos.

---

<sup>14</sup> Essas competências serão mencionadas mais adiante.

#### *4.3.2 Elementos, características e as 5 competências da redação do ENEM – 4ª e 5ª aulas*

Inicialmente, o professor pede para os alunos formarem duplas, motivando-os a acionar conhecimentos que eles já possuem relativo ao gênero redação do ENEM. Depois, ele solicita para que alguns deles escrevam no quadro palavras e expressões que refletem o que já sabem previamente, ao passo que o professor pode complementar com comentários as contribuições dos alunos. Posteriormente, o professor explica elementos que compõem a redação do ENEM, por exemplo, o texto dissertativo-argumentativo e suas características, os textos de apoio (ou motivadores), problemática social, tese ou ponto de vista, tópico frasal, argumentos, estratégias argumentativas para o desenvolvimento dos argumentos, e proposta de intervenção social. O professor aborda também a estrutura da redação do ENEM, resumidamente, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Por fim, o professor apresenta as 5 competências da redação do ENEM, quais sejam, (1) demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa; (2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema; (3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; (4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; (5) elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

#### *4.3.3 Produção das histórias digitais – 6ª a 10ª aulas*

Convém sublinhar que as atividades da 6ª a 10ª aula foram elaboradas a partir dos sete elementos e passos concernentes ao processo de criação de histórias digitais segundo Lambert (2006, 2007), conforme visto na seção que apresentou o referencial teórico. Ademais, o professor esclarece para os alunos que o roteiro da produção de tais histórias, que será descrito a seguir, converge com os conteúdos estudados nas duas aulas anteriores.

Primeiramente, o professor esclarece que, nestas aulas, os alunos trabalharão em duplas, sendo que cada dupla criará uma história digital acerca de uma temática específica. Salienta-se que os temas que serão trabalhados — poluição ambiental; discriminação racial; sustentabilidade ambiental; guerras e conflitos entre povos; discriminação de gênero e sexualidade; política e ideologias; violência; mudanças climáticas; exploração do trabalho infantil; distribuição desigual de

riqueza; fome; imigração; escassez de água; comunidades marginalizadas; pobreza; terrorismo; religião — poderiam, direta ou indiretamente, ser abordados na edição do ENEM de anos vindouros. Como sugestão, a cada dupla será designado um dos temas mencionados mediante sorteio.

Logo após, o professor indicará aos estudantes o *website educational uses of digital storytelling*<sup>15</sup>. O referido *website*, além de conter numerosos exemplos de histórias digitais já criadas, contempla sugestões de recursos dos quais podem se valer os alunos no processo de produção de suas histórias, por exemplo, *softwares*, materiais e vídeos explicativos. Aproveitando o ensejo, o professor pode apresentar dois vídeos disponíveis no *YouTube* — *what is digital storytelling?*<sup>16</sup> e *create a digital story*<sup>17</sup> — os quais tratam, de maneira objetiva e sucinta, de definições de histórias digitais e, oportunamente, de como criá-las.

A partir da estrutura da redação do ENEM, bem como dos elementos que a compõem, o professor informa o seguinte roteiro para a escrita do *script*: (1) fazer uma apresentação pessoal<sup>18</sup> (de ambos estudantes de cada dupla), por exemplo, nome, onde moram, profissão, onde estudam, hobbies etc.; (2) elaborar uma introdução geral da temática sorteada; (3) apresentar um problema social e uma tese referente ao tema; (4) pesquisar por fontes, citações, explicações, dados, estatísticas, entre outras possibilidades, para fins de fundamentação da linha argumentativa do *script*; (5) elaborar uma proposta de intervenção social para solucionar / mitigar o problema mencionado, acrescentando: (a) a proposta e como o problema poderia ser solucionado / amenizado; (b) o agente (instituição, órgão, organização, etc.) responsável pela sua execução; (c) o meio, isto é, o modo pelo qual a proposta será colocada em prática; e (d) o efeito resultante da proposta, bem como uma informação ou detalhe adicional. Deve-se observar a importância de os alunos abordarem no *script* aspectos envolvendo tanto o âmbito local, regional e global em torno do tema explorado.

Finalizada a escrita do *script*, serão criados os *storyboards*, que auxiliarão os alunos na visualização, de antemão, da base, isto é, o planejamento da construção dos vídeos em si. Diante disso, eles encararão essa etapa como “visualização a priori / antecipada” do resultado final da história digital, ou seja, o vídeo digitalizado, pronto. Para tal, eles podem desenhar os *storyboards*

<sup>15</sup> Link de acesso ao *website*: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>

<sup>16</sup> Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Jlix-yVzheM&feature=youtu.be>

<sup>17</sup> Link de acesso ao *website*: [https://www.youtube.com/watch?v=LvKeO5IIR\\_A&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=LvKeO5IIR_A&t=9s)

<sup>18</sup> A importância da apresentação pessoal nos vídeos se justifica pelo fato de os alunos da EB, da ET e da EA não se conhecerem previamente.



com um lápis (um modo, digamos, interessante e mais tradicional), ou procurar *websites* / aplicativos, por exemplo, o *makeStoryboard*<sup>19</sup>.

Na sequência, será o momento de os alunos digitalizarem as histórias, em que inserirão variados recursos digitais, tais como fotos, música de fundo, imagens, trilha sonora, entre outros. Por outras palavras, eles narrarão (com a voz deles) a história, isto é, literalmente lerão e gravarão o texto do *script* à medida que o vídeo for avançando, e a isso acrescentarão, como já dito, recursos digitais diversos.

#### 4.3.4 Apresentação das histórias digitais em uma sessão de intercâmbio virtual – 11ª e 12ª aulas

Cada dupla da EB terá a oportunidade de apresentar a sua história digital não somente para os colegas da sala, mas também pelo *Skype*, *Zoom* ou *Google Meet*, para os alunos da ET e da EA.

Após a apresentação de todas as histórias digitais, haverá uma proposta de diálogo, conduzido em português, entre os alunos da EB e os da ET e da EA. A título de ilustração, os alunos da ET e da EA, orientados pelo professor de cada escola, podem fazer as seguintes perguntas para os alunos da EB: 1) *vocês gostaram de participar da produção das histórias digitais?*; 2) *na sua opinião, o processo de criação dos vídeos ajudou vocês a desenvolver habilidades de escrita em língua portuguesa, bem como a conhecer características do texto dissertativo-argumentativo?*; 3) *em que medida vocês consideram que essa atividade contribuiu para que vocês se familiarizassem com a estrutura da redação do ENEM?*; 4) *o que vocês aprenderam com relação ao tema que vocês abordaram?*.

#### 4.3.5 Análise de redação nota 1000 do ENEM – 13ª e 14ª aulas

Cada grupo da EB receberá o texto de apoio da redação do ENEM de 2012<sup>20</sup>, cujo tema foi “o movimento migratório para o Brasil no Século XXI”, e um exemplo de redação nota 1000,

---

<sup>19</sup> Link de acesso a esse criador de *storyboards*: <https://makestoryboard.com/>

<sup>20</sup> No presente artigo, optou-se por selecionar o tema de redação de 2012 porque, além de ele ter relação direta com um dos objetivos do presente estudo, que é fomentar a educação para a Cidadania Global, continua refletindo a realidade atual no Brasil e em outras partes do mundo. Isso significa dizer que o tema em questão, direta ou indiretamente, poderia ser tratado novamente em futuras edições do ENEM. Não obstante, se o professor preferir, é possível selecionar um tema mais recente, por exemplo, o de 2023 (Desafios para o enfrentamento da invisibilidade

isto é, de um candidato do ENEM que, naquele ano, obteve nota 1000<sup>21</sup>. Os alunos a lerão e, em seguida, por meio de um exercício de análise, se incumbirão de: (1) discorrer sobre as impressões gerais do grupo quanto à organização estrutural do texto e características do texto dissertativo-argumentativo; (2) identificar o problema; (3) identificar a tese apresentada; (4) identificar o tópico frasal em cada um dos parágrafos; (5) explicar quais argumentos, bem como estratégias para o desenvolvimento desses argumentos, foram utilizados em defesa da tese; (6) identificar a proposta de intervenção social, o agente, o meio e o efeito.

Posteriormente, novamente em uma sessão de intercâmbio virtual, o professor da EB esclarecerá para os alunos da ET e da EA que os alunos da EB realizaram uma atividade de análise de textos redigidos com base na temática sobre a imigração no Brasil no Século XXI. Na presente sessão, os alunos da EB apresentarão as análises para os estudantes da ET e da EA. À guisa de conclusão desta etapa será proposta uma discussão entre os alunos da EB e os da ET e da EA, suscitada pelos seguintes questionamentos: (1) *tendo em vista que “o movimento migratório para o Brasil no Século XXI” foi tema do ENEM em 2012, vocês acreditam que a temática “imigração no Brasil” continua sendo pertinente no ano corrente? Por quê?*; (2) *quais implicações sociais decorrem da expansão das imigrações atuais não só no Brasil, mas também em outros países?*; (3) *do mesmo modo que o Brasil acolhe imigrantes e refugiados, há outros países que também o fazem, inclusive o Timor-Leste e a Alemanha? Expliquem*; (4) *quais países são conhecidos por acolherem imigrantes brasileiros, timorenses e alemães?*; (5) *quais os desafios decorrentes da imigração no Timor-Leste e na Alemanha?*

#### 4.3.6 Finalização das atividades envolvendo a redação do ENEM – 15ª aula

Para a conclusão das atividades, os alunos da EB redigirão, em sala, um texto contendo as suas opiniões e impressões concernentes à sua participação nas referidas atividades. O texto pode ser construído a partir dos seguintes questionamentos: (1) *você gostou de participar das atividades do projeto? Por quê?*; (2) *você pensa que as atividades auxiliaram você a se familiarizar com características, estruturas e elementos relacionados com a escrita da redação do ENEM?*; (3)

---

do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil), ou o de 2022 (Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil).

<sup>21</sup> Exemplos de redação nota 1000, bem como textos de apoio, podem ser encontrados na seguinte página: <https://www.imagineie.com.br/enem/temas-de-redacao/enem-2012-o-movimento-migratorio-para-o-brasil-no-seculo-xxi>

*qual a sua opinião sobre a oportunidade de interagir com estudantes de Timor-Leste e da Alemanha?; (4) como você descreveria os estudantes da ET e da EA?; (5) o que você tem a dizer sobre a maneira de se expressar em português dos estudantes de Timor-Leste e da Alemanha?; (6) que aspectos culturais e linguísticos (do português) você percebeu ao interagir com os estudantes da ET e da EA?; (7) o que você aprendeu com a temática sobre imigração?; (8) o que você aprendeu com cada temática abordada nas histórias digitais?.*

Após a leitura do professor referente ao texto escrito pelos alunos da EB, ele pode preparar um material expositivo para mencionar em sala os aspectos mais salientes resultantes dessa leitura. Adicionalmente, o professor pode discorrer sobre características específicas do português timorense, incluindo pronúncia e organização sintática, e propor um exercício de comparação entre diferentes dialetos e registros no português timorense e brasileiro.

Por último, mas não menos importante, o professor pode propor ocasião oportuna para os alunos refletirem sobre possíveis temas que poderiam ser abordados no ENEM do ano corrente, sendo que os alunos mencionam tais temas e justificam o porquê dessa possibilidade. Ainda, o professor pode indicar plataformas *online*, tais como a Descomplica<sup>22</sup> e a Corrija-me<sup>23</sup>, para os alunos se prepararem para a redação. Essas plataformas, inclusive, oferecem serviços de correção da redação do ENEM.

### Considerações finais

Em prol da educação para a Cidadania Global, Hanna (2024) sugere que os docentes reservem, nas aulas, momentos de discussão relativa a temáticas locais, regionais e globais, apliquem atividades voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, instiguem a elaboração de propostas de solução para problemas que afetam a humanidade e, por último, realcem a importância de se respeitar a diversidade cultural. Atento às proposições de Hanna (2024), o presente estudo teve como objetivo apresentar uma sugestão de sequência didática para o gênero redação do ENEM e, baseado nessa sequência didática, fomentar a educação para a Cidadania Global no âmbito da internacionalização.

A sequência didática apresentada pode ser aplicada no transcorrer de 15 aulas. Em síntese, o professor esclarece que os alunos da EB participarão de atividades que se prestam a

---

<sup>22</sup> Link de acesso ao website Descomplica: <https://descomplica.com.br/d/vs/redacao/>

<sup>23</sup> Link de acesso ao website Corrija-me: <https://www.corrijame.com.br/>

familiarizá-los com o gênero redação do ENEM, por meio das quais também será possível a interação com estudantes de uma ET e de uma EA. Finda a explicação relativa a elementos, características e as 5 competências da redação do ENEM, os alunos criarão histórias digitais acerca de diferentes temáticas, entre as quais exploração do trabalho infantil, violência e mudanças climáticas. Após a apresentação das histórias em uma sessão de intercâmbio virtual para os estudantes da ET e da EA, os alunos da EB analisarão redações de candidatos que, na edição do ENEM de 2012, obtiveram nota 1000. Essa análise será, novamente em uma sessão de intercâmbio virtual, apresentada para os estudantes da ET e da EA. Por último, os alunos da EB redigirão um texto com o fim de refletir sobre a sua experiência nas atividades da sequência didática em tela.

As instituições de ensino, recomendam Belli e Luna (2024) e Hanna (2024), deveriam não somente preparar os estudantes para a aquisição do conhecimento escolar-acadêmico, mas também, a partir da internacionalização de suas atividades, propiciar o encontro entre estudantes de diferentes culturas. À vista disso, salienta-se que, neste estudo, o conceito de internacionalização transcendeu a perspectiva de divulgação e conhecimento da língua portuguesa em diferentes países e continentes. Ou seja, as atividades que compõe a sequência didática se prestam a permitir o desenvolvimento da Cidadania Global mediante situações que estimulam o pensamento crítico. Assim, no âmbito do ensino-aprendizagem do português, sequências didáticas que integram o intercâmbio virtual e a construção de histórias digitais, tais como a sequência didática que foi sugerida neste trabalho, podem promover a discussão de temáticas relacionadas com as sociedades contemporâneas, a saber, inclusão, diferenças étnico-raciais, gênero e sexualidade, discriminação e manifestações de preconceito. Tal discussão, consequentemente, tem o potencial de favorecer a educação para a Cidadania Global.

Em suma, Guimarães e Silva (2022) realçam que, no contexto da internacionalização, as línguas desempenham um papel fulcral, considerando que as relações sociais têm lugar mediante as práticas de linguagem. Nesse sentido, prosseguem os autores, a ausência de conhecimentos linguísticos mais aprofundados e a falta de proficiência em línguas adicionais caracterizam-se como um dos entraves ao desenvolvimento de processos de internacionalização. Visto por este prisma, pode-se dizer que sugestões vindouras de sequências didáticas que abarcam o trabalho com o gênero redação do ENEM, tal como a sequência didática que neste estudo se erigiu, podem facilitar, além do conhecimento linguístico-cultural propriamente dito, o pensamento crítico nas

escolas brasileiras — e em outros países onde o português é falado como língua oficial —, bem como a internacionalização da língua portuguesa.

#### CRedit

**Reconhecimentos:** Agradeço à Alexander Humboldt Foundation (Alemanha) e à CAPES (Brasil) por terem me concedido uma bolsa de estudos de pós-doutorado na Humboldt Universität zu Berlin, Alemanha.

**Financiamento:** Este artigo é resultante da minha pesquisa de pós-doutorado, através do EDITAL N° 14/2022, financiada pela Alexander Humboldt Foundation (Alemanha) e pela CAPES (Brasil). Número do processo 88881.800200/2022-01.

**Conflitos de interesse:** O autor certifica que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Aprovação ética:** Não é aplicável.

#### Contribuição do autor:

Declaro, para os devidos fins, que fui, sozinho, responsável por toda a conceptualização do estudo, por exemplo, pela leitura e redação da fundamentação teórica, pela elaboração da metodologia correspondente à sequência didática e pela escrita e revisão do artigo. SCHAEFER, Rodrigo.

#### Referências

BECKER, J. *O Ensino do Português como Língua Estrangeira na Alemanha*: enquadramento do Português no Ensino Superior Alemão. 2015. 57 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) — Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/15731>. Acesso em: 15 mar. 2024

BELLI, M.; LUNA, J. M. F. Uma teoria fundamentada sobre a atuação docente no contexto da educação global. In: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (Orgs.). *Currículo Escolar*. Globalização e Perspetivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 9–26.

CABRAL, N. F. *Sequências didáticas*: estrutura e elaboração. Belém: SBEM / SBEM-PA, 2017.

CAPARROS JUNIOR, J. B. *Institucionalização da internacionalização da educação superior*: estudo de aplicação prática à luz do círculo de internacionalização de Knight de 1994. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) — Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/467>. Acesso em: 10 mar. 2024

CASTAÑEDA, M. E. “I am proud that I did it and it’s a piece of me”: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *Calico Journal*, Ohio, v. 1, n. 30, p. 44-62, 2013. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.30.1.44>. Acesso em: 06 fev. 2023

CAVALCANTE, F. M. L.; SILVA, A. A. O gênero redação do ENEM: um estado do conhecimento. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, v. 23, n. 2, p. 51-70, 2023. DOI: 10.47369/eidea-23-2-3645. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3645>. Acesso em: 05 abr. 2024

CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, J. M. F. (Org.). *Internacionalização do Currículo*: Educação, Interculturalidade, Cidadania. Campinas: Pontes, 2018. p. 13–31.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E.M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências em Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: Um olhar decolonial a partir dos Institutos Federais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 33-56, 2022. DOI: 10.46230/2674-8266-14-8529. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8529>. Acesso em: 20 jan. 2024

HANNA, V. L. H. As humanidades, o pensamento crítico, a interculturalidade: Em busca de cidadãos globais. In: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (Orgs.). *Currículo Escolar: Globalização e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 73–98.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. 1. ed. Washington: NAFSA, 2011.

KÖHLER, F.; BRITZ, L.; MOROSINI, C. M. A internacionalização na Educação Básica e os marcos regulatórios nacionais. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 10, n. 11, p. 270-279, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9191>. Acesso em: 20 fev. 2024

LAMBERT, J. *Digital storytelling: capturing lives, creating community*. 1. ed. Berkley: Digital Diner Press, 2006.

LAMBERT, J. *Digital storytelling cookbook*. 1. ed. San Francisco: Digital Diner Press, 2007.

LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. 1. ed. New York: Routledge, 2015.

LEIRIA, I. Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário. Dili: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2010.

MESQUITA, A. C. A promoção da língua portuguesa à escala global através do ensino do português como língua estrangeira. In: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (Orgs.). *Currículo Escolar: Globalização e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 123–138.

MIGUEL, A. J. Das políticas às práticas: possibilidades da noção de português língua pluricêntrica em formação de professores. In: KUHN, T. Z.; SCHOFFEN, J. R.; PERNA, C. B. L.; ANTUNES, A. J.; CARILLO, M. S. (Orgs.). *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 41–59.

NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (SFFLL)*. Lawrence, KS: Allen Press, 1996.

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. Ensino de língua portuguesa e educação humanizadora: protagonismo linguístico e emancipatório em tempo de crise. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras, v. 1, n. 1, p. 166-188, 2022. DOI: 10.53282/pqe.v1i1.947. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/947>. Acesso em: 03 maio 2024

O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, Cambridge, v. 53, n. 4, p. 1-14, 2019. DOI: 10.1017/S0261444819000077. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/transnational-model->



[of-virtual-exchange-for-global-citizenship-education/3C9CCB2AA8B68BB77EB2F42778D68619](https://doi.org/10.1017/S026144482300040X).  
Acesso em: 17 abr. 2024

O'DOWD, R. Issues of equity and inclusion in Virtual Exchange. *Language Teaching*, Cambridge, p. 1-13, 2023a. DOI: 10.1017/S026144482300040X. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/issues-of-equity-and-inclusion-in-virtual-exchange/C983C00446286CC5CB2E60223F8B5527>. Acesso em: 09 maio 2024

O'DOWD, R. Developing transferable skills in virtual exchange. *Journal of Virtual Exchange*, Groningen, v. 6, p. v-xii, 2023b. DOI: 10.21827/jve.6.41362. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/41362>. Acesso em: 07 abr. 2024

REIMANN, D. Por quê uma didática do Português como língua estrangeira? ("Fachdidaktik Portugiesisch") na Alemanha?: para a fundação de uma disciplina. In: COELHO, L. (Org.). *Portugal – Alemanha: convergências e divergências*. Portela: Lisbon International Press, 2022. p. 257–283.

ROBIN, B. R. The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, Barcelona, v. 30, p. 17-29, 2016. DOI: 10.1344/der.2016.30.17-29. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104>. Acesso em: 20 jun. 2023

RODGERS, O.; NÍ DHONNCHADHA, L. The DNA of Digital Storytelling: a Case Study from a Higher Education LSP Classroom. *The EuroCALL Review*, Valencia, v. 30, n. 1, p. 63-77, 2023. DOI: 10.4995/eurocall.2023.17232. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/17232>. Acesso em: 09 abr. 2024

SCHAEFER, R. Digital storytelling in the internationalization context: towards English learning. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/14857>. Acesso em: 05 jul. 2024

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Telecolaboração: Pela cidadania global na internacionalização do currículo em uma instituição de ensino brasileira. In: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (Orgs.). *Currículo Escolar: Globalização e Perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 99–122.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C.; BELLI, M. O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P.R. *O Programa Ciências sem Fronteiras em Avaliação*. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 231-248.

SEVERO, C. G.; LEVISKI, C. E. Internacionalização da língua portuguesa: assimetrias, heterogeneidade e poder. *Organon*, Porto Alegre, v. 34, p. 1-16, 2019. DOI: 10.22456/2238-8915.90747. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/90747>. Acesso em: 16 maio 2022

TIMOR-LESTE. Decreto-Lei n. 47/2011, de 18 de outubro de 2011. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral do Ministério da Educação de Timor-Leste. Jornal da República Democrática de Timor-Leste, Governo de Timor-Leste, Timor-Leste, 2011.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.