

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.

DOI do preprint publicado: <https://doi.org/10.1590/01031813v65020268680156>

# Elaboração de instrumentos de avaliação integrada de desempenho no ensino de português como língua adicional

Luciane Maimone

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15395>

Submetido em: 2026-03-13

Postado em: 2026-03-17 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

# ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTEGRADA DE DESEMPENHO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

## DESIGNING INTEGRATED PERFORMANCE ASSESSMENTS FOR PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE

Luciane Maimone<sup>1</sup>

---

### RESUMO

Este estudo descreve a elaboração e implementação de dois instrumentos de avaliação de desempenho integrada, em inglês, *Integrated Performance Assessments* (IPA), para língua portuguesa, seguindo o modelo de Troyan et al. (2023). As avaliações de desempenho são ferramentas utilizadas na avaliação de alunos de línguas estrangeiras em contextos instrucionais e têm como objetivo medir o desenvolvimento da competência comunicativa. Os instrumentos aqui propostos avaliam três modos de comunicação: interpretativo, interpessoal e expositivo. Eles foram elaborados para os níveis iniciante e intermediário, de acordo com os descritores de proficiência do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras, em inglês, American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Relatamos também a sua utilização em dois cursos universitários de língua portuguesa, bem como as percepções e experiências dos alunos que concluíram as tarefas dos instrumentos de avaliação.

**Palavras-chave:** português como língua adicional; avaliação por meio de tarefas; avaliação de desempenho integrada.

### ABSTRACT

This study describes the design and implementation of two integrated performance assessment (IPA) instruments in the Portuguese language, following the model from Troyan et al. (2023). Performance assessments are tools used in the evaluation of language learners in instructional contexts and focus on measuring the development of communicative competence. The instruments presented here assess three modes of communication: interpretative, interpersonal, and presentational. They were designed for the novice and intermediate levels, according to the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) proficiency descriptors. We also report their use in two Portuguese university courses and the perceptions and experiences of students who completed the instruments' tasks.

**Keywords:** portuguese as an additional language; task-based assessment; integrated performance assessment.

---

### INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho em línguas estrangeiras é muitas vezes ainda considerada um método alternativo, mas vem sendo cada vez mais adotada em programas de ensino de línguas estrangeiras universitários norte-americanos e brasileiros. Como aponta Norris (2016), três décadas atrás o uso de amostras de discurso oral ou escrito para fins de avaliação era considerado atípico, mas a difusão da abordagem comunicativa e do ensino baseado em tarefas a partir de 1990 popularizou também a avaliação de desempenho (Ellis, 2021; Dörnyei, 2013). Dentro da tradição norte-americana, esta popularidade foi seguida de um aprimoramento teórico, como demonstra o grande número de artigos e monografias publicados nas últimas décadas (por exemplo, Hidri, 2020; Knoch; Fairbairn; Jin, 2021; Sandrock, 2015). No Brasil, instrumentos de avaliação de desempenho também vêm ganhando projeção, tanto como instrumentos de nivelamento (Santos, 2007; Souza; Bulla, 2016) quanto de avaliação formativa (Silva; Cunha, 2018) e na avaliação de aspectos específicos da produção escrita ou oral (Furtoso, 2011; Niederauer, 2014; Scaramucci; Diniz, 2022; Schlatter *et al.*, 2005). Outro contexto em que se fazem presentes é no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) (Dell'Isola *et al.*, 2014; Mendel; Schoffen, 2017; Pileggi, 2015; Scaramucci, 2016; Schoffen; Mendel, 2018).

Os fundamentos teóricos da avaliação de desempenho coincidem com os da abordagem comunicativa de ensino de idiomas, cujo objetivo é promover o desenvolvimento das competências comunicativas. Este tipo de avaliação substitui ou complementa testes tradicionais norma-referenciados e centrados em aspectos formais da linguagem, buscando reproduzir contextos comunicativos autênticos e elicitare comportamentos linguísticos que representem as habilidades linguísticas do aluno. Em geral, a evolução da avaliação de desempenho se deu de

---

1 Professora de Linguística Aplicada no Departamento de Línguas, Culturas, e Religiões da Universidade Estadual de Missouri, Springfield (MO), Estados Unidos. [LucianeMaimone@MissouriState.edu](mailto:LucianeMaimone@MissouriState.edu) <<https://orcid.org/0000-0003-0762-8450>>.

forma pouco sistemática, gerando instrumentos e tarefas pedagógicas variados. Mesmo dentro da abordagem comunicativa, coexistem diferentes modelos de avaliação de desempenho no ensino de língua estrangeira. Neste trabalho, nos focamos no modelo proposto por Adair-Hauck *et al.* (2013) (revisado em Troyan *et al.*, 2023) de Avaliação de Desempenho Integrada, em inglês *Integrated Performance Assessment (IPA)*, construídos a partir de estudo proposto na década de 1990 pelo Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras, em inglês *American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* para a avaliação da competência comunicativa no contexto de ensino e aprendizagem de línguas (Adair-Hauck *et al.*, 2006).

Os instrumentos de avaliação que compõem a IPA estabelecida pelo ACTFL combinam três modalidades de desempenho linguístico: a interpretação leitora, a produção oral interpessoal e a produção oral ou escrita expositiva. As publicações do ACTFL sobre melhores práticas no ensino de língua estrangeira têm tido grande influência no planejamento curricular e na formação de professores de idiomas do país. Publicações sobre este modelo de IPA trazem exemplos em espanhol, francês e outras línguas, mas não em português. O presente estudo se propõe, desta forma, a desenvolver IPAs em língua portuguesa. Inicialmente, apresentamos parâmetros gerais para o desenho destes instrumentos. Em seguida, descrevemos o modelo de IPA e o processo de elaboração de dois destes instrumentos em língua portuguesa, assim como sua implementação em cursos universitários de Português como Língua Adicional (PLA), relatando as experiências e percepções compartilhadas pelos alunos.

## 1. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Nas últimas décadas, a popularização da abordagem comunicativa de ensino de idiomas (Qasserras, 2023) tem motivado a revisão e reconceptualização dos instrumentos avaliativos usados em sala de aula com o objetivo de aproximar as práticas avaliativas às práticas pedagógicas, assim como introduzir maior validade quanto aos métodos utilizados por professores de idiomas na aferição do desenvolvimento da competência comunicativa. Modelos de avaliação que melhor se adequam à pedagogia comunicativa utilizam amostras da produção linguística do aluno ou evidências da compreensão de insumo linguístico como objeto de avaliação (East; Wang, 2024). Suas principais características incluem o uso da linguagem para fins comunicativos autênticos (encontrados no mundo real) e a determinação de nota ou pontuação critério-referenciada, ou seja, com a utilização de rubricas. Estes instrumentos de avaliação são conhecidos como avaliação de desempenho, também sendo referidos como avaliação de performance ou avaliação baseada em tarefas.

Recomendações visando a elaboração de instrumentos avaliação de desempenho incluem (a) a condução de uma análise das necessidades dos alunos-alvo, (b) a reprodução de situações comunicativas autênticas (envolvendo usos da linguagem no mundo real), (c) o uso de linguagem complexa e contextualizada e (d) a criação de oportunidades de colaboração e interação quando possível. Norris *et al.* (1998) ressaltam a necessidade de que os avaliadores sejam familiarizados e proficientes quanto à escala avaliativa, a qual deve incluir categorias representativas dos diversos estágios de desenvolvimento linguístico não-nativo e considerar as diversas habilidades relacionadas à competência comunicativa. Sugerem também que o processo de avaliação combine mais de um método de qualificação, tais como portfólios, autoavaliação etc. (1998, p. 9-10). Long (2015) acrescenta que as tarefas de desempenho devem ser usadas para várias finalidades de avaliação, como em diagnósticos ou exames de aproveitamento de curso. Ele ressalta que os objetivos e benefícios das tarefas de avaliação devem ser claros, e que se apresente um equilíbrio entre tarefas receptivas e de produção. Para o ACTFL, as tarefas de avaliação devem descrever claramente a meta comunicativa (o que se pretende realizar com o ato comunicativo) e ter como base o contexto de ensino. Ou seja, devem considerar o conjunto de contextos, tópicos, funções linguísticas, vocabulário e domínios linguísticos aprendidos em sala de aula.

Na área de PLA, a avaliação de desempenho enquanto evidência do desenvolvimento da competência comunicativa é abordada especialmente em relação ao CELPE-Bras (ver Dell'Isola, 2014; Ferreira, 2020; Schoffen *et al.*, 2020, etc.) e outros exames de alto impacto (Diatta, 2016; Franken; Neves, 2017; Machado, 2020; Scaramucci; Diniz, 2022). Também aparece em artigos teóricos e sobre a prática pedagógica, onde predomina o uso da terminologia *avaliação de competência* (ou mesmo *performance*) sobre o termo *desempenho* (por exemplo, Furtoso, 2011; Marcelino, 2020; Pinheiro; Quevedo-Camargo, 2020; Pinto, 2011; Santos, 2007; Schaefer; Luna, 2020). O uso de tarefas na avaliação de desempenho é abordado por Lima-Terres, Torres e Marcelino (2020), Rodrigues e Cecilio (2016), Scaramucci (2009), entre outros autores. De forma geral, as propostas discutidas

nestes trabalhos evidenciam a importância do papel do aluno como agente no processo de aprendizagem, assim como os gêneros textuais, a interculturalidade e a interatividade.

## 2. O MODELO DE IPA DE TROYAN *ET AL.* (2023)

Em 1997, o ACTFL recebe um subsídio do Programa de Pesquisa e Estudos Internacionais do Departamento de Educação, órgão federal do governo americano, para desenvolver instrumentos de avaliação de desempenho. A criação destes instrumentos visava apoiar educadores na modernização do currículo, disponibilizando um modelo de fácil implementação e com fundamentação teórica adequada (Adair-Hauck *et al.*, 2006; Glisan *et al.*, 2003; Glisan; Uribe; Adair-Hauck, 2007). Este projeto resultou na referida IPA, que viria a ser validada nos contextos universitário e da escola secundária, e publicada em Adair-Hauck *et al.* (2013)<sup>2</sup>. A IPA adota práticas de aprendizagem condizentes com a abordagem comunicativa (ver Dörnyei, 2013; Ellis, 2005), permitindo a integração de habilidades linguísticas e tendo como foco as metas comunicativas. A eficácia da IPA nos contextos educacionais secundário e universitário é documentada em estudos empíricos descritos em Glisan *et al.* (2007) e Troyan *et al.* (2023), os quais apontam para a versatilidade do instrumento e seu sucesso também na modalidade online e em cursos de literatura e cultura.

Neste instrumento, há a integração dos três modos de comunicação do ACTFL: interpretativo, interpessoal e expositivo (Quadro 1), representados por três atividades (ou tarefas) independentes e consecutivas, mas conectadas pelo mesmo tema. Segundo os autores, o modo interpretativo refere-se ao uso receptivo da língua, incluindo processos de compreensão, interpretação, dedução, identificação, reconhecimento e comparação cultural. Neste modo de comunicação não há interação entre a audiência e o(s) autor(es) do texto, nem possibilidade de negociação das mensagens e seus significados. Trata-se do uso individual da linguagem oral ou escrita. A noção de interpretação foi adotada em substituição ao conceito de compreensão leitora por sugerir uma leitura para além da literal, envolvendo inferências (a leitura “nas entrelinhas”) e a compreensão de conteúdo extratextual, ou seja, de natureza semiótica, pragmática ou cultural.

O modo interpessoal, por sua vez, envolve a interação oral ou escrita entre dois ou mais participantes, sem preparação ou ensaio. Esta interação deve ser espontânea e possibilitar a negociação ativa de significados e o uso de estratégias comunicativas, podendo acontecer de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona (não-simultânea). Já o modo expositivo, tal como o modo interpretativo, é unidirecional. Neste modo, embora haja uma preocupação com a audiência na escolha do conteúdo e da linguagem, em tese não existe espaço para a negociação de significados. No contexto da avaliação, assim como no mundo real, os participantes têm tempo para pesquisa, preparação, revisão e ensaio da exposição comunicativa, e podem fazer uso de recursos gráficos como fotografias, diagramas, tabelas, *slides*, pôsteres etc. Este tipo de comunicação permite a utilização de técnicas como memorização, automonitoração e autocorreção.

Um aspecto importante desta proposta é a familiarização prévia dos alunos com o formato do teste através da utilização de atividades de aprendizagem semelhantes à IPA no decorrer do período letivo, promovendo a harmonização entre a forma de avaliação e as práticas pedagógicas. Ou seja, é preciso que os alunos aprendam a língua da mesma maneira em que são avaliados: de forma comunicativa e com atividades que os permitam desenvolver as habilidades necessárias aos três modos de comunicação.

---

2 Exemplos completos de IPA em espanhol, inglês, e francês podem ser encontrados não apenas em Adair-Hauck *et al.* (2013), mas em Troyan *et al.* (2023), Sandrock (2015) e no tutorial online do Centro de Pesquisa Avançada em Aquisição da Linguagem (CARLA, 2019) e do Departamento de Educação do estado de Ohio (State of Ohio, 2023).

QUADRO 1. MODOS DE COMUNICAÇÃO DO ACTFL

	Modo Interpessoal	Modo Interpretativo	Modo Expositivo
objetivo	Construção ativa de mensagens entre dois ou mais participantes	Interpretação da mensagem que o emissor deseja comunicar	Apresentação de mensagem com o intuito de informar, explicar, persuadir, ou narrar
direcionalidade	Os participantes observam e monitoram uns aos outros de forma a negociar o significado e intenções sendo comunicados	Comunicação unidirecional e sem acesso ao emissor como recurso de negociação ativa dos significados sendo comunicados	Comunicação unidirecional com a intenção de facilitar a interpretação por membros de uma audiência, sem oportunidades de negociação ativa dos significados sendo comunicados
negociação	Ajustes e esclarecimentos são feitos quando necessário	Interpretação (compreensão e inferência) de mensagens, incluindo referências culturais	Para auxiliar a interpretação de mensagens pela audiência, o emissor necessita dominar conhecimento linguístico e cultural da mesma
tipo de texto	Produção e compreensão oral em conversação, produção e compreensão escrita em mensagens de texto e <i>social media</i> etc.	Leitura de websites, artigos, materiais publicitários; interpretação de discursos, letras de músicas, vídeos etc.	Apresentação oral em discursos ou de pôsteres, trabalhos acadêmicos, PowerPoint <i>slides</i> ; produção escrita de notas, histórias, artigos, relatórios etc.

Fonte: adaptado de ACTFL (2015, p.7, tradução nossa)

## 2.1 FORMATO DA IPA

O modelo original de IPA é composto de três partes, cada uma constituída de uma tarefa comunicativa representando um dos modos de comunicação. Na forma impressa, cada tarefa é precedida por uma página introdutória que fornece instruções gerais e resume o tema e a meta comunicativa. Primeiramente, os alunos completam a tarefa interpretativa, a única a integrar insumo (*input*) linguístico autêntico na forma de um texto escrito ou oral. Esta tarefa é seguida da tarefa de modo interpessoal e, por último, da tarefa de modo expositivo. As tarefas não apenas compartilham o tema, mas seguem uma progressão em que a tarefa seguinte leva em conta a tarefa anterior.

Na tarefa interpretativa, os alunos leem um texto ou escutam um arquivo de áudio ou vídeo autêntico e, em seguida, respondem questões de compreensão ou interpretação. A atividade interpessoal compõe-se basicamente de um enunciado descrevendo uma situação comunicativa autêntica, mas considerando-se as limitações da sala de aula. A realização desta atividade se dá através de diálogo ou *role-play* entre dois ou mais alunos e geralmente não inclui tempo de preparação ou ensaio. Por exemplo, os alunos (a) conduzem uma entrevista curta para um *blog* ou *vlog*, (b) pedem um conselho a um amigo ou amiga, (c) debatem com um colega qual a melhor marca de celular etc. Já na tarefa expositiva, contrário à atividade interpessoal, é dado aos alunos tempo para preparação, o que inclui tempo de pesquisa e ensaio, assim como a possibilidade de utilizar recursos visuais. Exemplos de atividades expositivas sugeridas pelos autores incluem a criação de infográficos, preenchimento de agenda semanal, preparação de uma apresentação oral, redação de carta ou e-mail, criação de *flyer* ou pôster etc.

## 2.2 RUBRICAS DE AVALIAÇÃO

A pontuação das atividades que compõe a IPA se faz com o auxílio de rubricas de avaliação específicas para cada modo de comunicação. A rubrica da tarefa interpretativa leitora e de compreensão oral (Guia de Compreensão Leitora ou Oral) é composta por oito seções. As instruções e enunciados são apresentados na língua materna dos alunos, os quais podem usar sua língua materna também para responder às questões de interpretação. A rubrica

de avaliação da tarefa interpretativa é a que mais se aproxima à chave de resposta de testes tradicionais, com um misto de itens norma-referenciados e critério-referenciados.

Na primeira seção (com oito itens), os alunos buscam termos no texto correspondentes a palavras apresentadas em sua língua materna. Na segunda seção, pede-se que os alunos resumam a ideia geral do texto em duas ou três linhas. Na terceira seção, são apresentados de cinco a 10 fragmentos que cabem aos alunos verificarem se estão presentes no texto ou não, corrigindo partes destes fragmentos quando necessário. Na quarta seção, pede-se aos alunos que identifiquem a estrutura organizacional do texto (gênero). Na quinta seção, três a cinco questões avaliam a capacidade do aluno de adivinhar o significado de palavras ou expressões do texto, baseando-se apenas no contexto linguístico. Palavras-alvo são escolhidas para esta seção por não terem sido praticadas ativamente em sala de aula. Na sexta seção, pede-se que os alunos “leiam nas entrelinhas” e respondam a duas questões de dedução, levando-se em conta informações implícitas no texto. Na sétima seção, os alunos devem identificar a perspectiva do autor (por exemplo, científica/clínica, humanística ou de caráter histórico) e justificar sua opção. Na oitava questão, um enunciado orienta os alunos a fazerem comparações culturais, contrastando sua realidade com a da língua-alvo. Finalmente, na nona seção, os alunos descrevem suas impressões e reflexões pessoais sobre o texto.

As rubricas das tarefas interativas e expositivas são ambas compostas de quatro escalas e quatro a cinco critérios (cinco para a produção oral e quatro para a produção escrita). Contêm também a descrição dos critérios em relação a cada grau da escala avaliativa. Os graus da escala são definidos como (1) não atende às expectativas, (2) se aproxima dos resultados esperados, (3) cumpre as expectativas, e (4) excede as expectativas. Os critérios de avaliação de desempenho incluem: (a) função comunicativa, (b) tipologia do texto, (c) estratégias comunicativas, (d) compreensibilidade, (e) controle linguístico. Na produção escrita, no entanto, o critério *estratégias comunicativas* não é usado. A função comunicativa diz respeito a quão efetivamente os alunos cumprem a meta e funções comunicativas. A *tipologia do texto* se refere à organização e complexidade textual, e sua adequação à função comunicativa. Por exemplo, se para atingir a meta comunicativa “defesa de um ponto de vista” o aluno utilizou apenas palavras isoladas, quando era necessário a interconexão coesa de frases e parágrafos, a pontuação será provavelmente mais baixa. É importante notar que as descrições dos critérios se adequam ao nível de proficiência alvo de final de curso, usando o Quadro de Referência do ACTFL (ACTFL, 2024) e sua versão em português (ACTFL, 2012). Por exemplo, intermediário médio, intermediário alto, avançado baixo etc.

O uso de *estratégias comunicativas* diz respeito aos recursos utilizados pelo aluno para negociar significados e evitar falhas de comunicação. Já o critério de *compreensibilidade* se refere tanto à habilidade do aluno em compreender o interlocutor, quanto à facilidade com que é compreendido por ele. Este critério faz menção explícita ao fato da compreensibilidade do desempenho do aluno ser relativo ao ouvinte, neste caso acostumado e solidário a falantes não nativos. Por fim, o critério *controle linguístico* é utilizado como medida de correção gramatical e adequação formal, lexical e pragmática, também se referindo à fluência. Os critérios utilizados no modo expositivo são os mesmos do modo interpessoal, com uma exceção. No modo expositivo, ao invés de avaliar as estratégias comunicativas do aluno, avalia-se o *impacto comunicativo*, definido como a maneira com que o texto é recebido pela audiência e em que grau desperta seu interesse e engajamento, tendo como base a clareza, organização, discernimento, grau de identificação e relevância com que este texto será percebido.

### 2.3 FEEDBACK

Parte importante da concepção da IPA é a transparência do processo avaliativo e a provisão de retroalimentação ou *feedback*, mediada pelo uso das rubricas de avaliação. O uso de rubricas não apenas guia o professor na aferição de julgamentos mais objetivos, mas serve de referência aos próprios alunos, incentivando o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação. Para isto, os alunos são instruídos previamente quanto ao escopo da avaliação e sobre os resultados esperados, recebendo treinamento sobre como interpretar as rubricas de avaliação. Portanto, é preciso que a linguagem utilizada nas rubricas seja acessível e que, preferencialmente, inclua exemplos concretos dos comportamentos linguísticos esperados. Recomenda-se também que o professor compartilhe com os alunos transcrições e exemplos de avaliação de desempenho de outros alunos com níveis de proficiência e objetivos educativos similares para que sirvam de modelo.

Adair-Hauck e Troyan (2013) destacam a importância do feedback como avaliação formativa e elemento fundamental na integração do processo de avaliação à aprendizagem. Complementar ao uso das rubricas, eles detalham o procedimento de *feedback* adotado em Adair-Hauck *et al.* (2013), o protocolo de *feedback* co-construído<sup>3</sup>, o qual se compõe de três etapas: (1) o professor e aluno(s) assistem juntos à gravação da tarefa comunicativa; (2) o professor e aluno(s) ponderam sobre a qualidade do desempenho do(s) aluno(s); e (3) o professor e aluno(s) constroem juntos uma análise global sobre o desempenho observado (p.44). Segundo os autores, o sucesso do *feedback* co-construído resulta da qualidade de interação e do discurso entre aluno(s) e professor, cujas características são listadas nos Quadros 2 e 3. Nas análises do discurso entre professores e alunos em seu estudo, Adair-Hauck e Troyan (2013) observaram ser o *feedback* mais bem-sucedido quando o professor, no papel de especialista, se posiciona menos com o uso de comandos, orientações, e pareceres, e encoraja mais o aluno a participar, refletir, e expressar-se, guiando-o na solução de dúvidas com mediação de caráter semiótico (p.35).

#### QUADRO 2. CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO NO FEEDBACK CO-CONSTRUÍDO

1. Uma combinação dialógica ou simétrica da fala do(s) aluno(s) e professor
2. Uso criterioso e cuidadoso de diretivas e metalinguagem (de preferência limitado à contextualização inicial da tarefa)
3. Uso da primeira pessoa do plural “nós/ a gente” na solução de problemas
4. Ausência de perguntas tradicionais de avaliação
5. Abundância de questões de apoio e sondagem sobre aspectos cognitivos
6. Uso de construções como pressuposições, elipses e abreviações
7. Linguagem adaptada ao nível do desempenho em que os alunos mais precisam de ajuda

Fonte: Adair-Hauck e Troyan (2013, p.44, tradução nossa)

#### QUADRO 3. CARACTERÍSTICAS DO FEEDBACK CO-CONSTRUÍDO NO USO DE IPA

Foco na comparação do desempenho do aprendente com um desempenho modelo  
 Consciência de que a proficiência está em constante evolução  
 Questionamentos bidirecionais como parte da discussão  
 A participação de ambos, professor e aluno(s) na apreciação do desempenho em relação à descrição dos critérios de avaliação adotados na rubrica  
 Delegação ao estudante da responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizado  
 Troca de ideias (*brainstorming*) sobre estratégias para a melhora do desempenho do(s) aluno(s)  
 Participação ativa do(s) aluno(s) em sua autoavaliação e autorregulação  
 Reflexão de ambos professor e aluno(s) sobre o processo de avaliação  
 Ausência de afirmações contendo julgamento ou crítica

Fonte: Adair-Hauck e Troyan (2013, p.44, tradução nossa)

### 3. ELABORAÇÃO DE IPAS PARA O PROGRAMA DE PLE

#### 3.1 CONTEXTO EDUCACIONAL

Este estudo foi realizado em uma universidade pública do centro-oeste dos Estados Unidos. O programa de português como língua estrangeira (PLE) nesta instituição foi reativado em agosto de 2017, frente ao renovado interesse pela cultura brasileira com a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016, sediados no Brasil. No entanto, o interesse pela língua portuguesa decaiu com a pandemia e o programa oferece hoje somente dois cursos ao nível principiante e dois ao nível intermediário. Cada curso soma 44 horas presenciais e consiste em duas aulas semanais de uma hora e quinze minutos de duração cada. O livro didático adotado é o Ponto de Encontro (Jouët-Pastré *et al.*, 2021).

O perfil de alunos que cursam as aulas de PLE é muito variado. Há uma grande presença de falantes de espanhol (como língua estrangeira ou língua de herança), mas também alunos monolíngues e alguns falantes de

3 Baseados em teorias socioconstrutivistas (por exemplo, Tharpe e Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978)

português como língua de herança. A metodologia adotada combina o ensino expositivo tradicional a algumas práticas comunicativas. Os instrumentos avaliativos usados são em sua maioria norma-referenciados, tais como testes de vocabulário e gramática, alternados com algumas tarefas de dramatização guiada (*role-play*) e uma avaliação oral final. Com o intuito de aumentar o interesse dos alunos pelos cursos de PLE e fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa, a autora trabalhou diretamente com os professores de português na modernização do currículo e na substituição dos testes tradicionais pela avaliação de desempenho. O projeto relatado neste estudo foi realizado ao longo de dois semestres, consistindo na elaboração de IPAs durante o primeiro semestre e na sua administração durante o segundo semestre.

### 3.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS EM PORTUGUÊS

Neste estudo, utilizamos uma adaptação do modelo de IPA apresentado em Troyan *et al.* (2023), mas sem a introdução do módulo de avaliação da competência intercultural. Nossa experiência com a elaboração e uso de IPA em espanhol nos permitiu identificar áreas a serem ajustadas para atender nosso perfil de aluno (descritas nas subseções 5.2.1 a 5.2.3). Alinhou-se o grau de dificuldade de cada IPA aos objetivos finais do curso, utilizando-se os descritores de desempenho do ACTFL (2015): nível *principiante alto* para o curso de Português 101 e nível *intermediário médio* para o curso de Português 201. A seleção do insumo linguístico utilizado em cada IPA se iniciou com a compilação de contextos e temas presentes nos materiais pedagógicos de cada curso e com a orientação dos professores quanto aos temas que seriam priorizados em sala de aula. Com base nestes dados, foi feita uma busca de materiais autênticos (Condemarín; Medina, 2005) que se enquadrassem à grade curricular, reunindo-se um conjunto de 10 textos escritos para cada nível, todos eles disponíveis online. Para a seleção de materiais autênticos e suas fontes, utilizamos os critérios listados no Quadro 4, elaborados pela autora.

QUADRO 4. CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE FONTES E TEXTOS DE INSUMO

1	Textos escritos para público-alvo compreendendo falantes nativos de língua portuguesa (não tendo sido criados com finalidades didáticas)
2	Textos publicados em fontes confiáveis (com informação idônea e precisa)
3	Textos adequados ao nível de competência linguística e pragmática dos alunos (alinhados aos descritores de desempenho em língua escrita do ACTFL adotados como objetivo final de curso)
4	Textos que não apresentem alta frequência de jargões, vocabulário regional, e referências culturais muito além da competência dos alunos
5	Textos isentos de obscenidades, insultos, grosserias ou temas sensíveis (tais como extremismo político, tabus, discurso de ódio etc.)
6	Textos que não apresentem número excessivo de características dialógicas (escrita que imita a estrutura do discurso oral; por exemplo, frases incompletas, alto grau de redundância, elementos dêiticos etc.)
7	Textos que apresentem riqueza gramatical e lexical (variedade de estruturas e vocabulário), típicas ao leitor com perfil similar ao dos alunos
8	Amostra de textos contendo variedade de gêneros textuais, tais como anúncios, <i>social media posts</i> , <i>blog posts</i> , artigos, e-mails, <i>tweets</i> etc.
9	Amostra de textos contendo, quando possível, textos representando a variedade dialectal da língua portuguesa (preferência pela norma brasileira, por coincidir com o dialeto da professora)
10	Amostra de textos contendo textos de fontes diversas, tais como livros, revistas, informes, websites, blogs, relatórios, jornais etc.

Para a seleção final dos textos, utilizamos a rubrica de avaliação apresentada no Quadro 5, criada pela autora com base em princípios do ensino comunicativo de idiomas (Brown, 2004; Ellis, 2005). Os temas selecionados foram: pratos típicos brasileiros servidos em restaurantes (nível principiante) e moradia e arquitetura (nível intermediário). O mesmo desenho foi utilizado nos dois instrumentos avaliativos. Cada instrumento criado é composto de uma tarefa interpretativa leitora, uma interpessoal oral, e uma expositiva (uma de produção oral e uma escrita). Seguindo o modelo original, mantivemos as instruções em inglês (língua materna dos alunos), mas acrescentamos a tradução das instruções em português com fonte menor. As três tarefas que compõem na

íntegra cada instrumento compartilham o mesmo tema e são seguidas de rubricas de avaliação para cada modo de comunicação. As duas IPAs criadas neste estudo são compartilhadas na íntegra em uma pasta do Google Drive, cujo link está disponível ao final deste artigo. A seguir descrevemos as características gerais das três tarefas avaliativas em cada instrumento.

QUADRO 5. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CONTEXTOS E TEMAS AUTÊNTICOS

1	Coincidem com temas presentes nos materiais didáticos adotados pela professora do curso
2	São apropriados para atividades no contexto acadêmico em questão (universitário)
3	Contém linguagem de boa qualidade; por exemplo, nível de correção gramatical adequado, clareza, coesão etc.
4	São adequados ao perfil de aluno, considerando idade, maturidade cognitiva, conhecimento de mundo, experiência linguística e cultural etc.
5	Envolvem contextos, temas, modos de comunicação e registros linguísticos já praticados em sala de aula
6	Despertam o interesse e motivação dos alunos, permitindo o uso criativo da linguagem e do pensamento crítico
7	Contribuem para o cumprimento dos objetivos de curso, alinhando-se à metodologia e conteúdo curriculares
8	Requerem uso de tecnologia com a qual os alunos já estão familiarizados
9	São relevantes para a experiência pessoal, acadêmica e profissional dos alunos
10	Permitem comparações e reflexões que promovem o desenvolvimento de competência intercultural
11	Quando possível, contribuem para a representação da diversidade sociocultural das comunidades da língua-alvo

### 3.2.1 Tarefa interpretativa leitora

No nível iniciante, optamos por selecionar um texto mais curto do que os que normalmente integram os instrumentos ilustrados em Adair-Hauck *et al.* (2013) e Troyan *et al.* (2023), visto as descrições do nível principiante do ACTFL se referirem a habilidade de compreender e produzir textos ao nível da palavra, oração e de frases curtas (mas não parágrafos), com predomínio de estruturas formulaicas. O texto selecionado para a IPA Nível Iniciante foi “5 Comidas Típicas do Brasil para Experimentar” (Cunha, 2014), publicado em um blog de viagens. Com 540 palavras, o texto descreve pratos típicos de várias regiões brasileiras e é organizado em forma de lista. O texto utilizado na IPA Nível Intermediário foi uma adaptação de dois ensaios jornalísticos sobre o aluguel de imóveis: “Conselhos para quem vai alugar um imóvel pela primeira vez” (Bezerra, 2015) e “7 ciladas comuns na hora de procurar um apartamento para alugar” (Da Redação, 2020), com um total de 582 palavras. Imagens presentes nas páginas-web de cada artigo foram aproveitadas com ilustração.

### 3.2.2 Tarefa interpessoal oral

Esta tarefa consiste em um enunciado descrevendo o contexto sociocomunicativo e a meta comunicativa de uma interação entre dois participantes, seguida de instruções. O tema da conversação é o mesmo da primeira tarefa. Decidimos por tornar mais evidentes as expectativas do professor quanto ao desempenho comunicativo, dividindo o enunciado em três partes: (1) instruções quanto à tecnologia, planejamento, tempo de execução etc.; (2) descrição do cenário sociocultural hipotético em que se dará a interação, buscando reproduzir uma situação comunicativa real e destacando a meta comunicativa e (3) elementos linguísticos obrigatórios. Em ambas as IPAs, a realização desta tarefa requer que os alunos gravem a interação utilizando seu telefone celular e enviem o arquivo de áudio no formato mp3 ou mp4 por e-mail ao professor. Em sala de aula, os alunos são organizados em pares pelo professor e tem 15 minutos para completar a tarefa sem consultar materiais de apoio. A definição de elementos obrigatórios não envolve a exigência de usos gramaticais ou vocabulário específicos, e sim quebra a tarefa em unidades menores, ressaltando as funções comunicativas que levam a sua realização bem-sucedida. Por exemplo, na IPA do nível principiante, os elementos obrigatórios incluem saudações, formular e responder perguntas, expressar preferências, utilizar interjeições de concordância ou discordância.

A tarefa interpessoal da IPA Nível Iniciante descreve uma interação com o garçom de um restaurante em que o freguês pede esclarecimento sobre algumas das comidas típicas brasileiras presentes no menu. Já a tarefa interpessoal da IPA Nível Intermediário envolve uma conversa entre um estrangeiro morando no Brasil e um agente imobiliário em Belo Horizonte, em que o cliente faz perguntas acerca de apartamentos para alugar.

### 3.2.3 Tarefa expositiva

Nesta tarefa de avaliação, os alunos trabalham em pares no planejamento de uma tarefa expositiva e na elaboração de um produto concreto que auxilie a comunicação, tal como vídeo, *flyer*, pôster ou PowerPoint. Também são incentivados a ensaiar a apresentação da tarefa em casa. Para realizar a tarefa, é permitido os alunos consultarem quaisquer materiais de apoio. Contudo, são instruídos a dar preferência a materiais autênticos na língua-alvo. O enunciado da tarefa expositiva contém os mesmos elementos do enunciado da tarefa interpessoal. A tarefa expositiva da IPA Nível Iniciante é feita em pares e inclui um misto de apresentação oral e escrita. O contexto comunicativo é caracterizado por uma apresentação feita a um grupo de brasileiros visitando a universidade dos alunos, onde se oferecem informações sobre a gastronomia local, incluindo diferenças culturais úteis aos ouvintes. Para ajudar os brasileiros, pede-se que os alunos criem um pequeno folheto com informações sobre restaurantes próximos à universidade com boa comida e preços acessíveis. A tarefa expositiva da IPA Nível Intermediário também é feita em pares. Os estudantes recebem do professor fotos de um apartamento e do edifício em que se localiza. Em seguida, pede-se que criem um anúncio imitando anúncios do *Airbnb*, em forma de pôster. Para isto, os alunos consultam o site do *Airbnb* em português, verificando valores típicos de acomodações em Belo Horizonte e familiarizando-se com o gênero textual do *Airbnb*. A exposição no nível intermediário é apenas escrita. Os pôsteres são pendurados em sala de aula e os estudantes circulam e leem os anúncios produzidos pelos colegas. Em seguida, votam no anúncio que mais lhes agradou. Os passos utilizados para a criação das IPAs em português são resumidos no Quadro 6.

QUADRO 6. ELABORAÇÃO DAS IPAS EM PORTUGUÊS PASSO-A-PASSO

1	Definição do Quadro Teórico e modelo de avaliação de desempenho, alinhando-o ao currículo e metodologia de ensino
2	Definição do nível de proficiência (ou nível de dificuldade) baseado nas habilidades dos alunos. Utilizar preferencialmente escalas estandardizadas como as do ACTFL, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), da Interagency Language Roundtable (ILR) ou similares
3	Definição das funções e metas comunicativas (contextos, situações, temas) que sejam adequadas ao currículo e objetivos de curso
4	Definição dos modos de comunicação (IPAs podem integrar 2 ou mais tarefas de desempenho)
5	Seleção de material de insumo autêntico
6	Manipulação e ajuste do material de insumo se necessário
7	Desenho das tarefas que compõe a IPA levando-se em conta as práticas pedagógicas em sala de aula e as características dos alunos
8	Criação dos enunciados de cada tarefa ou seção
9	Criação ou adaptação da rubrica de avaliação para cada modo de comunicação da IPA
10	Formatação dos elementos gráficos e textuais do instrumento de avaliação e programação digital, se necessário
11	Revisão da linguagem e desenho dos materiais utilizados, antecipando dificuldades dos alunos, e eliminando inconsistências, erros, e inadequações
12	Teste piloto do instrumento para identificar problemas de desenho, uso de linguagem, formatação ou digitalização, e administração

### 3.3 ELABORAÇÃO DAS RUBRICAS AVALIATIVAS

Para cada uma das tarefas comunicativas e de seus três componentes foi produzida uma rubrica de avaliação, em um total de seis rubricas. As rubricas foram criadas em inglês, língua materna dos alunos, com a tradução de alguns dos enunciados para o português, inspiradas em Adair-Hauck *et al.* (2013), Troyan *et al.* (2023) e *State of Ohio* (2023). Nas tarefas interpretativas leitoras, optamos por diminuir o número de seções e itens de avaliação usadas no modelo original para melhor gerir a resposta afetiva dos alunos e o tempo em sala de aula. Também observamos que alguns enunciados da versão do instrumento original se mostravam confusos, em especial a parte que se refere a detalhes do texto, e as instruções foram reescritas para o português e inglês. Nos dois níveis, a rubrica de compreensão leitora está composta de cinco seções com questões de compreensão e interpretação. Na seção 1, pede-se que os alunos produzam traduções de palavras do inglês ao português, buscando a versão em português dentro do texto escrito. Na seção 2, os alunos descrevem a ideia geral do texto. Na seção 3, pede-se que verifiquem se as informações específicas apresentadas em quatro itens estão ou não presentes no texto. Na seção 4, os alunos inferem o significado de quatro palavras ou expressões com base no contexto linguístico. Finalmente, na seção 5, os alunos respondem uma questão sobre diferenças culturais entre a comunidade da língua-alvo e a sua.

Na elaboração das rubricas para as atividades interativas e expositivas do nível intermediário, mantivemos os critérios de desempenho de Troyan *et al.* (2023): *função comunicativa, tipologia do texto, compreensibilidade, controle linguístico, e comunicação intercultural*. A rubrica para o modo interativo inclui ainda o critério *estratégias comunicativas*. Para o nível iniciante, optamos por manter o modelo de Adair-Hauck *et al.* (2013), não incluindo o critério *comunicação intercultural* para não sobrecarregar os alunos. As descrições dos critérios na rubrica da tarefa expositiva são quase idênticas aos encontrados na tarefa interativa, diferenciando-se pela inclusão de referência a textos escritos e alusão ao gênero textual. Uma das modificações feitas em relação ao modelo original de IPA foi a simplificação da linguagem nas descrições dos critérios de desempenho, buscando mais consistência entre os níveis e seguindo as recomendações de Brown (2012) e Coelho (2021). Estas descrições variam dependendo do nível de proficiência (iniciante ou intermediário).

Foi mantida uma escala de avaliação com quatro pontos, mas optamos por eliminar o grau “excede as expectativas” e incluir “não cumprimento da tarefa”, sendo esta última escala usada para indicar casos de não comparecimento em sala de aula ou de entrega de trabalho em branco. Foi feita também alteração do peso dado a cada grau da escala, com a introdução de zero pontos. No modelo original, a pontuação mínima é 1, que equivale a 25% da nota. Em nosso modelo, o grau mais baixo da escala, “não cumprimento da tarefa”, corresponde a um grau de execução de zero, correspondendo a 10% da nota. O grau “não atende às expectativas” varia de 11% a 65%. O grau “se aproxima dos resultados esperados” varia de 66% e 84%, e o grau “cumpre as expectativas” varia de 85 a 100%. A porcentagem é mostrada na rubrica apenas como referência aos alunos sobre o nível de adequação do seu desempenho à meta comunicativa da tarefa. As rubricas apresentam também uma escala paralela de pontos. O número máximo de pontos para a tarefa interpretativa é 30; para as tarefas interpessoal e expositiva é de 35 pontos cada. A nota máxima da IPA é de 100 pontos.

## 4. ADMINISTRAÇÃO DAS IPAS NO PROGRAMA DE PLE

### 4.1 PROCEDIMENTOS

Para familiarizar os professores, estes receberam três horas de treino sobre os princípios da abordagem comunicativa no ensino de idiomas, o formato da IPA e sua fundamentação teórica. Os professores tiveram oportunidades de revisar os instrumentos antes de administrá-los, contribuindo com sugestões e correções. Foram também encorajados a criar tarefas de desempenho para familiarização dos alunos nos modos interpretação leitora, produção interpessoal oral, produção expositiva oral, e produção expositiva escrita e que reproduzissem as funções comunicativas a serem elicitadas nas IPAs. Também receberam cópias dos *can-do-statements* (NCSSFL-ACTFL, 2017) para interpretação leitora e produção oral e escrita no nível do seus cursos e uma lista de vocabulário e estruturas de apoio para serem praticadas pelos alunos em sala de aula durante o semestre.

As IPAs foram administradas pelos professores como parte dos cursos de português no penúltimo e no antepenúltimo dias de aula, substituindo o exame final. Na primeira sessão (uma quinta-feira), os alunos

completaram o questionário de experiência linguística e dados demográficos, a tarefa interpretativa leitora e a tarefa interpessoal. No nível principiante, esta primeira sessão teve duração de 55 minutos. No nível intermediário, a duração da primeira sessão foi de 65 minutos. Neste mesmo dia, os alunos receberam instruções sobre como se preparar para a tarefa expositiva a ser realizada na aula seguinte (uma terça-feira). A tarefa expositiva foi feita em duas etapas: (a) planejamento e preparação realizados em casa e (b) apresentação em sala de aula. Ficou a cargo dos alunos decidir o tempo de preparação. No nível iniciante, cada par de alunos teve 10 minutos para a apresentação oral. No nível intermediário, os alunos tiveram cinco minutos para pendurar os pôsteres na parede e vinte minutos para circular e ler os materiais elaborados pelos colegas. No mesmo dia em que apresentaram a tarefa expositiva, alunos dos dois níveis responderam um breve questionário sobre experiências e percepções quanto à avaliação de desempenho (ver seção 6.2). Na última aula sincrônica do semestre, os professores foram encorajados a discutir em sala de aula o processo avaliativo, esclarecendo dúvidas e fortalecendo a comunicação com os alunos. Na semana de exames, os professores se reuniram com cada aluno individualmente para uma sessão de 10 minutos de feedback co-construído.

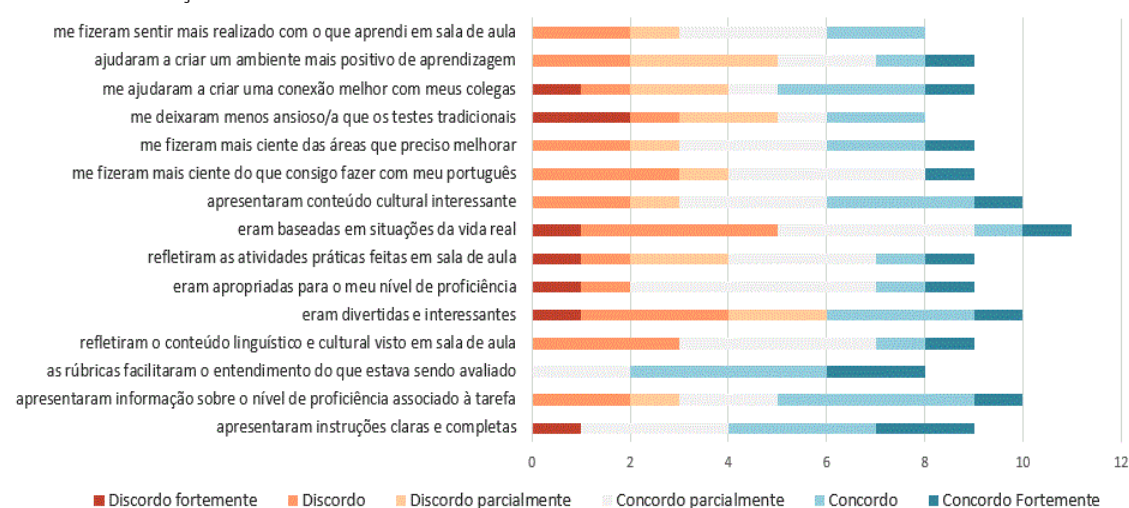
Segundo a apreciação dos professores, os alunos responderam positivamente ao uso da IPA em ambos os cursos e não houve indício de que se sentiram ansiosos ou preocupados com o novo formato de avaliação. Também não foram relatados problemas no cumprimento das instruções. Uma professora observou que a introdução de tarefas comunicativas durante o semestre contribuiu para “um ambiente mais descontraído, com mais risadas, movimentação em sala de aula e menos pressa na hora de sair”.

## 4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

O questionário de experiências linguísticas forneceu dados de oito participantes do nível iniciante (Português 101), sendo dois homens e três mulheres com idade entre 18 e 22 ( $M=18.6$ ). Destes, três eram falantes de espanhol como língua estrangeira e dois eram monolíngues, falantes nativos de inglês. Apenas os falantes de espanhol tinham experiência com ensino formal de idiomas ( $M=2.5$  semestres). Participantes do nível intermediário (Português 201) que responderam a enquete totalizaram três alunos, sendo um falante de espanhol língua de herança, um monolíngue, e um falante de espanhol língua estrangeira. Neste grupo, os alunos eram duas mulheres e um homem, com idade entre 20 e 23 anos ( $M=21.24$ ). Não foi relatado conhecimento de nenhuma outra língua estrangeira em nenhum dos grupos. Os alunos de ambos os cursos eram alunos de graduação de programas diversos.

A primeira parte do questionário de experiências e percepções dos alunos consistiu em 15 questões no formato Likert com escala de seis pontos. Como o tamanho da amostra de investigação era pequeno, apresentamos o resultado combinado dos dois cursos de português (Figura 1). A segunda parte do questionário incluiu uma pergunta aberta com o seguinte enunciado, aqui traduzido para o português: “Compartilhe conosco quaisquer outros comentários e sugestões sobre o uso da IPA como instrumento de avaliação no curso de português e sobre a sessão de *feedback* co-construído com o seu professor”.

FIGURA 1. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS QUANTO AO USO DE IPA NA AULA DE PLE



Os resultados das questões do tipo Likert revelaram vários aspectos positivos. A maioria dos alunos indicou, por exemplo, achar que os temas eram interessantes, que as tarefas de avaliação eram condizentes com seu nível de proficiência, que as instruções haviam sido claras e que o uso de rubricas facilitou o entendimento do conteúdo avaliado. No entanto, metade dos alunos relatou que as tarefas da IPA não refletiam tarefas do mundo real. Além disso, vários alunos indicaram não acharem que a IPA ajudou a diminuir a ansiedade associada ao processo de avaliação. Este fato, contudo, pode ser devido à falta de familiaridade dos alunos com o instrumento. Por fim, cerca da metade dos participantes indicou que as tarefas integradas eram práticas, divertidas e que contribuíram para o fortalecimento da conexão com os colegas.

Houve um grande número de respostas de grau “concordo parcialmente”. Embora pareça neutra, trata-se de uma aferição parcialmente positiva. Ao nosso ver, a escolha desta opção revela que os alunos não tinham uma ideia muito clara sobre suas impressões e experiências, possivelmente por ter sido a primeira vez que utilizavam a IPA em sala de aula. As respostas à pergunta aberta ajudam a esclarecer um pouco estes resultados. Por exemplo, quatro alunos indicaram que o nível da IPA era fácil, mas expressaram se sentirem um pouco “perdidos”, e “não ter certeza de estarem fazendo a coisa certa” (tradução nossa). Três alunos admitiram ter faltado à aula em que se ensinou o uso das rubricas, e cinco indicaram não terem entendido bem as noções de desempenho ou de função e meta comunicativa. Ainda em resposta à pergunta aberta, houve quatro menções sobre o baixo número de tarefas comunicativas em sala de aula que preparassem os alunos para este modelo de avaliação. Três alunos notaram uma persistência de foco na correção gramatical durante o semestre e durante o *feedback* co-construído. Dois alunos indicaram que, apesar do desconforto inicial, viam o novo instrumento de forma positiva por ser “mais justo e com um propósito mais claro” e por parecer “mais relevante para os alunos” (tradução nossa).

## CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste estudo relatamos a elaboração de duas IPAs em língua portuguesa desde sua delimitação teórica ao desenho e implementação em sala de aula. Do ponto de vista do desenvolvimento dos instrumentos, podemos destacar como facilitadores a disponibilidade de uma grande variedade de materiais autênticos online e o uso de um modelo como ponto de partida. O uso das IPAs foi recebido com alta receptividade pelos professores e alunos, mostrando-se uma prática avaliativa promissora no ensino de português língua estrangeira. Embora o projeto apresentado aqui não tenha resultado em uma completa revisão curricular, a elaboração das IPAs em português compreendeu a capacitação de professores e a familiarização dos alunos com novas práticas da abordagem comunicativa, levando a mudanças pedagógicas significativas. A participação dos professores em todas as etapas deste processo foi essencial para garantir a receptividade dos mesmos na adoção de novas práticas e materiais, e a adequação das IPAs ao currículo existente. Segundo relatos dos professores participantes, conhecer a fundamentação teórica da abordagem comunicativa e das IPAs foi essencial para sua integração ao currículo e para que se sentissem mais confortáveis ao adotar uma nova forma de avaliação.

Contudo, os relatos de alunos sobre a percepção de uma desconexão entre o modelo de IPA e as atividades em sala de aula e sobre sentirem-se constrangidos em realizar tarefas de desempenho mostram que, ao se adotar IPAs, é preciso considerar a metodologia de ensino como um todo e oferecer aos professores mais oportunidades de aperfeiçoamento para a criação de atividades pedagógicas e de avaliação que adiram aos princípios comunicativos. Por exemplo, é preciso que os professores sejam capazes de reconhecer os diversos níveis de proficiência, seja qual for o Quadro de Referência adotado (ACTFL, CEFR, ILR etc.). Este conhecimento é fundamental para a seleção adequada de materiais autênticos e a conceptualização de tarefas comunicativas adequadas ao nível dos alunos. O testemunho dos alunos evidencia o fato das avaliações de desempenho serem parte integral da abordagem comunicativa, cuja meta principal é a competência comunicativa—e não a aprendizagem de pontos gramaticais explícitos e domínios lexicais específicos. Em outras palavras, o uso de IPAs não deve acontecer de forma isolada, mas integrada ao currículo, guardando uma relação coerente com os papéis de professores e alunos em sala de aula, com as técnicas e atividades pedagógicas, com os objetivos de curso, e a escolha de materiais didáticos.

Já os comentários desfavoráveis dos alunos sobre tópicos e contextos comunicativos das IPAs evidenciou a necessidade de uma compreensão mais adequada dos seus interesses e objetivos, levantando a necessidade da revisão dos instrumentos criados ou sua reelaboração. Neste ínterim, a metodologia de ensino de línguas por meio de tarefa (Lambert, 2010; Long, 2015), a qual faz uso da avaliação de desempenho, oferece uma solução na

elaboração de novas IPAs em português: a realização de um diagnóstico de necessidades como primeiro passo na elaboração de materiais pedagógicos ou plano curricular. Visto a elaboração de tarefas de desempenho demandar tempo e costumar dar-se antes de conhecermos nossos alunos, recomenda-se um levantamento dos interesses e necessidades pedagógicas através de grupos focais, com um perfil de alunos próximo ao normalmente encontrado nos programas de idiomas em questão (Carvalho, 2008; Costa, 2012). O diagnóstico de necessidades em pequena escala é também um recurso útil quando realizado no início do período letivo, nos permitindo fazer ajustes aos instrumentos de ensino e avaliação que já foram elaborados (Serafini; Torres, 2015).

Por fim, destacamos que as práticas de *feedback* têm também um papel central na avaliação de desempenho, especialmente quando a avaliação é usada para fins formativos ou de diagnóstico. A familiarização com as diversas formas de *feedback* e seus usos é outro aspecto fundamental na formação do professor de idiomas interessado em avaliações de desempenho. O modelo de *feedback* co-construído apresentado por Troyan *et al.* (2023) (ver também Adair-Hauck; Troyan, 2013; Darhower; Smith-Sherwood, 2025), é possivelmente o componente mais difícil de se implementar devido à demanda de tempo, mas que pode ser facilmente adaptado para formatos parcialmente reduzidos ou automatizados. Sua contribuição mais significativa seja talvez o estabelecimento de uma nova relação entre professor e alunos, com menos ênfase no aspecto corretivo e com o uso do diálogo como elemento chave na mediação da aprendizagem e na promoção do autoconhecimento e autonomia.

O uso do modelo de IPA de Troyan *et al.* (2023) nos permitiu acelerar o processo de elaboração e implementação das IPAs nos cursos de português. No entanto, entendemos o modelo de IPA utilizado não de forma prescritiva ou fixa, e sim como um ponto de partida e inspiração. Os instrumentos de avaliação de desempenho podem tomar diversas formas e combinar habilidades linguísticas diferentes das apresentadas neste estudo, sendo mais importante que atendam ao contexto educativo e sociocultural em que se inserem. Também entendemos a avaliação de desempenho como um processo contínuo onde os instrumentos e procedimentos de administração devem ser constantemente revistos, ajustados, e aperfeiçoados para corrigir falhas e atender às necessidades dos alunos, as quais estão em constante transformação. Apesar da introdução de IPAs no currículo de idiomas demandar tempo e flexibilidade dos professores, há muitas vantagens de se empregar estes instrumentos, como o fato de serem facilmente adaptadas a alunos com diferentes habilidades e poderem ser reaproveitados com um novo tema ou insumo mais recente. As IPAs também oferecem maior validade aparente (*face validity*), sendo percebidas pelos alunos como relevantes ao processo de aprendizado. Outro ponto positivo é o fato das avaliações de desempenho contribuírem para o desenvolvimento da competência pragmática e intercultural e para um maior engajamento dos alunos (Brown, 2004; Davin *et al.*, 2011).

## CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara não ter filiação ou envolvimento com instituições que possam ter interesses financeiros ou não financeiros com o assunto discutido no artigo.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os materiais públicos utilizados neste estudo estão listados nas referências. Quaisquer dados referentes a este estudo podem ser requeridos enviando-se pedido por email par autora. Os instrumentos de avaliação de desempenho criados para a língua portuguesa estão disponíveis na íntegra pelos links abaixo.

<https://drive.google.com/file/d/11NYW4UFy0ynAbcZADPRcG-7EDZOvIDEr/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/13bb25fLeZbtubtmEA3q37R50CTKpZaqf/view?usp=sharing>

Editora-chefe: Simone Tiemi Hashiguti

Editor associado: Alan Silvio Carneiro

---

## REFERÊNCIAS

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Oral Portuguese speaking. 2012.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Poficiency descriptors. 2015.

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Proficiency guidelines*. Alexandria, VA. 2024.
- ADAIR-HAUCK, B. *et al.* The integrated performance assessment (IPA): Connecting assessment to instruction and learning. *Foreign Language Annals*, v. 39, n. 3, p. 359-382. 2006.
- ADAIR-HAUCK, B.; & TROYAN, F. J. A descriptive and co-constructive approach to integrated performance assessment feedback. *Foreign Language Annals*, v. 46, n. 1, p.26-44. 2013.
- ADAIR-HAUCK, B.; GLISAN, E. W.; TROYAN, F. J. *Implementing integrated performance assessment*. Yonkers (NY): ACTFL, 2013.
- ADAIR-HAUCK, B.; TROYAN, F. J. A descriptive and co-constructive approach to integrated performance assessment feedback. *Foreign Language Annals*, v. 46, n. 1, p. 23-44. 2013.
- BEZERRA, F. Conselhos para quem vai alugar um imóvel pela primeira vez. Casa e Jardim. 10 Jun de 2015. Disponível em <https://revistacasaejardim.globo.com/Casa-e-Jardim/Dicas/noticia/2015/06/8-conselhos-para-quem-vai-alugar-um-imovel-pela-primeira-vez.html> Acesso em 8 dez. 2023.
- BROWN, J. D. Developing rubrics for language assessment. In: BROWN, J. D (ed.). *Developing, using, and analyzing rubrics in language assessment with case studies in Asian and Pacific languages*. Honolulu: University of Hawai'i; National Foreign Language Resource Center, 2012, p. 13- 31.
- BROWN, J. D. Performance assessment: Existing literature and directions for research. *Second Language Studies*, v. 22, n. 2, p. 91-139. 2004.
- CARLA. *Integrated Performance Assessment (IPA)*. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), 9 de abril, 2019. Disponível em [https://carla.umn.edu/assessment/vac/CreateUnit/p\\_2.html](https://carla.umn.edu/assessment/vac/CreateUnit/p_2.html). Acesso em 2 de fev. 2023.
- CARVALHO, A. R. R. *Análise de necessidades para a disciplina de língua inglesa em um curso de letras*, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- COELHO, I. M.W. S. Aplicabilidade e contribuições das rubricas na avaliação da competência comunicativa em línguas: Reflexões à luz da perspectiva crítica emancipatória. *Meta: Avaliação*, v. 13, n. 40, 2021. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i40.3539>
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COSTA, G. dos S. Grupos focais: um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. *Revista intercâmbio*, v. XXV, n. 153-172, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- CUNHA, G.5 *Comidas típicas do Brasil para experimentar*. Rumbo: Blog de Viagens, 11 de junho 11, 2014. Disponível em <http://blog.rumbo.pt/5-comidas-tipicas-do-brasil/2014-06-11/> Acesso em jan. 30 2020.
- DA REDAÇÃO. 7 ciladas comuns na hora de procurar um apartamento para alugar. *Estadão Imóveis*, 29 de dez, 2020. Disponível em <https://imoveis.estadao.com.br/aluguel/7-ciladas-comuns-na-hora-de-procurar-um-apartamento-para-alugar/> Acesso em 7 dez. 2023.
- DARHOWER, M.; SMITH-SHERWOOD, D. Co-constructive feedback affordances in integrated performance assessment learner dyads. *Foreign Language Annals* (Early View), p.1-22. 2025. <https://doi.org/10.1111/flan.12805>
- DAVIN, K., TROYAN, F. J., DONATO, R., & HELLMAN, A. Research on the integrated performance assessment in early foreign language programs. *Foreign Language Annals*, v. 44, n. 4, 605-625. 2011.
- DELL'ISOLA, L. P. R. (org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras: Em foco*. São Paulo: Pontes, 2014.

- DIATTA, A. *Abordagem comunicativa e avaliação no processo de Ensino/aprendizagem de português língua estrangeira em Senegal*. Tese, 2016 (Mestrado de Língua e Cultural Portuguesa). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, 2016.
- DÖRNYEI, Z. Communicative language teaching in the twenty-first century: The “principled communicative approach” In: ARNOLD, J.; MURPHEY, T. (eds.). *Meaningful action: Earl Stevick’s influence on language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 161-171.
- EAST, M; WANG, D. Advancing the communicative language teaching agenda: what place for translanguaging in task-based language teaching? *The Language Learning Journal*, p.1-13. 2024. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2380278>
- ELLIS, R. Principles of instructed language learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 7, n. 3, p. 9-24, Sept. 2005.
- ELLIS, R. Task-based language teaching: Early days, now and into the future. In: SUDHARSHANA, N. P.; MUKHOPADHYAY, L. (eds.). *Task-based language teaching and assessment: Contemporary reflections from across the world*. [S.l.]: Springer, 2021. p. 39–61.
- FERREIRA, L. M. L. Componentes da habilidade oral: uma análise das propriedades dos itens analíticos do exame Celpe-Bras. *Revista ABRALIN*, v. 19, n. 3, p. 799-824. 2020.
- FRANKEN, E. L.; NEVES, L. D. As atividades de avaliação do PPPLE: Reflexões sobre o ensino e a avaliação baseados em tarefas. In: COURA-SOBRINHO *et al.* (orgs.). *Estudos em português como língua estrangeira: Um panorama da área*. Belo Horizonte (MG): CEFET-MG, 2017. p.213-230.
- FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral de em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Tese, 2011 (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.
- GLISAN, E. W.; ADAIR-HAUCK, B.; KODA, K.; SANDROCK, S. P.; SWENDER, E. (eds.). *ACTFL integrated performance assessment*. Yonkers, NY: ACTFL, 2003.
- GLISAN, E. W.; URIBE, D.; ADAIR-HAUCK, B. Research on integrated performance assessment at the post-secondary level: Student performance across the modes of communication. *The Canadian Modern Language Review*, v. 64, 39-68. 2007.
- HIDRI, S. (ed.). *Changing language assessment: New dimensions, new challenges*. Springer, 2020.
- JOUËT-PASTRÉ, C. *et al* (orgs.). *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*. [S.l.]: Pearson, 2021. 2 ed.
- KNOCH, U.; FAIRBAIRN, J.; JIN, Y. *Scoring second language spoken and written performance: Issues, options and directions*. Equinox, 2021. [S.l.]: British Council Monographs on Modern Language Testing.
- LAMBERT, C. A task-based needs analysis: Putting principles into practice. *Language Teaching Research*, v.14, p. 99-112. 2010.
- LIMA TERRES, M.; TORRES, M. C.; MARCELINO, A. F. B. O impacto do planejamento colaborativo de uma tarefa oral na performance de aprendizes no contexto de EFL. *Domínios de Lingu@gem*, p. 1-28, 13 jul. 2020.
- LONG, M. H. *Second language acquisition and task-based language teaching*. 1. ed., Malden (MA): John Wiley, 2015.
- MACHADO, D. M. *Processo de elaboração de avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas no contexto da UNIPAMPA*. Dissertação, 2020 (Mestrado em Ensino). Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS (Brasil), 2020.
- MARCELINO, A. F. B. *Currículo baseado em tarefas: Uma proposta a partir de pesquisa-ação em ensino de português como língua de acolhimento (PLAc)*. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Santa Catarina, v. 25, n. 2, p. 321-343. 2021.

- MENDEL, K., SCHOFFEN, J. R. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. *BELT Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 148-170, Jul.-Dez. 2017.
- NCSSFL-ACTFL. *Can-do statements: A collaboration between NCSSFL and ACTFL*. ACTFL, 2017. Disponível em <https://www.actfl.org/educator-resources/ncssf-actfl-can-do-statements>. Acesso em 9 jul. 2023.
- NIEDERAUER, M. Competência interacional: Critério para avaliação da produção oral em língua adicional. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 53, n. 2, p.403-424. 2014.
- NORRIS, J. M. Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.36, p. 230-244. 2016.
- NORRIS, J. M., BROWN, J. D., HUDSON, T., & YOSHIOKA, J. *Designing Second Language Performance Assessments*. Technical Report. Honolulu: University of Hawaii, 1998, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451701.pdf>. Acesso em 10 feb. 2018.
- PILEGGI, M. G. S. *Tarefas integradas nos exames de proficiência Celpe-Bras e TOEFL iBT*. Dissertação, 2015 (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2015.
- PINHEIRO, L. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação na perspectiva acional e integração das atividades em língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 69-90. 2020.
- PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: Contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *Linguavarvm Arena*, v. 2, p. 27-41. 2011.
- QASSERRAS, L. Systematic review of communicative language teaching (CLT) in language education: A balanced perspective. *European Journal of Education and Pedagogy*, v. 4, n. 6, p. 17-23. 2023.
- RODRIGUES, B. A.; CECILIO, L. A. A problemática da avaliação da produção e compreensão de textos escritos em português para estrangeiros. *Portuguese Language Journal*, v. 2, n. 10, p. 43-53. 2016.
- SANDROCK, P. *The keys to assessing language performance: A teacher's manual for measuring student progress*. Alexandria (VA): ACTFL, 2015.
- SANTOS, L. G. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português língua estrangeira*. Dissertação, 2007 (Mestrado e, Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SCARAMUCCI, M. R. A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O. & GONÇALVES, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016. p. 391-425.
- SCARAMUCCI, M. R. A avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2009. p. 59-64.
- SCARAMUCCI, M. R.; DINIZ, L. R. A. Avaliação de proficiência em processos de naturalização no Brasil. *DELTA*, 38(4), p. 1-57. 2022. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202259473>
- SCHAEFER, R.; LUNA, J. M. F. de. Das noções de cultura à avaliação de competência comunicativa intercultural. *Estudos Linguísticos*, Sinop, v. 13, n. 32, p. 43-58, jul./dez. 2020.
- SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: Coperse; UFRGS, 2005. p. 11-35.

- SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, abr. –jun., p. 1091-1122. 2018.
- SCHOFFEN, J. R.; SIRIANI, G. R.; KUNRATH, S. P. O perfil argumentativo da tarefa IV no exame Celpe-Bras. *Revista ABRALIN*, v.19, n. 3, p. 909-935. 2020.
- SERAFINI, E. J.; TORRES, J. 2015. The utility of needs analysis for nondomain expert instructors designing task-based Spanish for the professions curricula. *Foreign Language Annals*, v. 48, n. 3., p.447-472. 2015.
- SILVA, F. S.; CUNHA, M. C. C. da. Avaliação formativa na produção oral: Análise de uma experiência em um curso de português língua estrangeira. *Signótica*, v. 30 n. 4, p. 647-674. 2018.
- SOUZA, F. S. DE; BULLA, G. De S. *Uma proposta de novos instrumentos de avaliação para o nivelamento de alunos do programa de português para estrangeiros*. Anais do XI CONSIPLE - Congresso Internacional da SIPLE (2016: Salvador, BA) p. 195-201. 2016.
- STATE OF OHIO. *Rubrics for world languages*. Department of Education and Workforce, Ohio State; 2023. Disponível em <https://education.ohio.gov/Topics/Learning-in-Ohio/World-Languages-and-Cultures/Model-Curriculum-for-World-Languages-and-Cultures/Instruction-and-Assessment/Rubrics-for-World-Languages>, Acesso em 2 jan. 2024.
- THARPE, R. G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling social contexts*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- TROYAN, F. J.; ADAIR-HAUCK, B.; GLISAN, E. W. *The integrated performance assessment: Twenty years and counting*. Alexandria (VA): ACTFL, 2023.
- VYGOTSKY, L. *Mind in society*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1978.

Recebido: 18/6/2025

Aceito: 16/12/2026

Publicado: 6/1/2026

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.