

Proposta de uma grade de avaliação por pares da produção escrita em português como língua adicional

A proposal for a peer-assessment grid of writing in Portuguese as additional language

Propuesta de una tabla de coevaluación de la producción escrita en portugués como lengua adicional

Laura Campos de Borba¹  <https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo adaptar a grade de avaliação professor-aluno de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) para uma grade que fomente a interação aluno-aluno para avaliar a produção escrita no ensino de PLA a partir do nível intermediário. O marco teórico advém principalmente da noção bakhtiniana de uso da língua (BAKHTIN, 1997, 2006) e da avaliação de línguas, especialmente o conceito de avaliação (BACHMAN, 1991; CHAPELLE, 1999; RICHARDS; SCHMIDT, 2010), sua função pedagógica (LUCKESI, 1996; SANTOS, 2005; SCHLATTER *et al.*, 2005) e a noção de proficiência (SCHOFFEN, 2009). Como metodologia, substituíram-se os termos técnicos e incluiu-se um espaço para mediar a reflexão linguística. O resultado é uma grade que estimula uma atitude responsiva e promove uma aprendizagem colaborativa. Conclui-se que a grade proposta motiva uma postura inclusiva do professor no processo de avaliação, auxilia os alunos no desenvolvimento de uma postura ativa e fomenta a aprendizagem por meio da interação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Avaliação. Línguas adicionais.

ABSTRACT: This paper adjusts the teacher-student assessment grid of de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) to a grid that stimulates interaction among students to assess writing in Portuguese as Additional Language from intermediate level onwards. The theoretical framework used builds on Bakhtin's notion of language use (BAKHTIN, 1997, 2006) and notions of the area of language assessment, especially the concept of assessment (BACHMAN, 1991; CHAPELLE, 1999; RICHARDS; SCHMIDT, 2010), their pedagogic function (LUCKESI, 1996; SANTOS, 2005; SCHLATTER *et al.*, 2005), and the concept of proficiency (SCHOFFEN, 2009). The methodology consists of substituting technical terms and including a step to mediate the development of linguistic awareness. The resultant grid stimulates responsive reactions and promotes collaborative learning through interaction. In conclusion, the adjusted grid encourages teachers to adopt an inclusive attitude during the assessment process, helps students in developing a more active attitude, and fosters learning through interaction.

KEYWORDS: Task-based language teaching. Assessment in additional languages.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem (Lexicografia) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: lauracborba@hotmail.com

RESUMEN: Este trabajo tiene por objetivo adaptar la tabla de evaluación profesor-alumno de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) para una tabla que fomente la interacción alumno-alumno para evaluar la producción escrita en la enseñanza de portugués como lengua adicional a partir del nivel intermedio. El marco teórico se basa principalmente en la noción bajtiniana de uso de la lengua (BAKHTIN, 1997, 2006) y en la evaluación de lenguas (BACHMAN, 1991, CHAPELLE, 1999; RICHARDS; SCHMIDT, 2010), su función pedagógica (LUCKESI, 1996; SANTOS, 2005; SCHLATTER *et al.*, 2005) y la noción de competencia (SCHOFFEN, 2009). La metodología consistió en la sustitución de términos técnicos y en la inclusión de un espacio para mediar la reflexión lingüística. De ello resulta una tabla que estimula una actitud responsiva y promueve un aprendizaje colaborativo. Se concluye que la tabla propuesta motiva la adopción de una postura inclusiva del profesor en el proceso de evaluación, auxilia a los alumnos en el desarrollo de una postura más activa y fomenta el aprendizaje mediante la interacción.

PALABRAS CLAVE: Enfoque por tareas. Evaluación en lenguas adicionales.

Introdução

O âmbito da avaliação em línguas adicionais evoluiu, entre outras razões, graças à aplicação da noção de gêneros do discurso ao ensino-aprendizagem de línguas. Para que a avaliação em um ambiente de ensino-aprendizagem por tarefas² não seja uma etapa alheia ao processo de aprendizagem em si, é preciso adotar critérios condizentes com o marco teórico escolhido. Ademais, para fomentar uma prática de avaliação que estimule o aluno a participar mais ativamente do processo de avaliação, é necessário elaborar ferramentas que auxiliem a descentralizar o enfoque sobre o professor como principal ator do processo de aprendizagem, oferecendo maior protagonismo aos alunos.

Frente a essa necessidade, o presente artigo tem como objetivo adaptar uma grade de avaliação professor-aluno, proposta por Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), para uma grade de avaliação por pares (aluno-aluno), passível de ser inserida em um contexto de ensino de português como língua adicional (PLA) junto a alunos a partir do nível intermediário de ensino-aprendizagem³. Considerando que as contribuições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997, 2006) estão em consonância com as atuais orientações sobre o ensino-aprendizagem de línguas por tarefas (VAN DEN BRANDEN, 2016), e estando a grade de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) fundamentada em princípios bakhtinianos de ensino de línguas, este artigo realiza uma síntese dessa perspectiva, comentando suas

² Richards e Schmidt (2010, s.v. *task-based language teaching*) definem ensino-aprendizagem por tarefas como “uma abordagem de ensino baseada no uso de tarefas comunicativas e de interação como as unidades centrais para o planejamento e fornecimento de instrução. [a teaching approach based on the use of communicative and interactive tasks as the central units for the planning and delivery of instruction.]”

³ Este artigo está baseado no trabalho final desenvolvido para a disciplina de “Avaliação: Teorias e Práticas” no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. O trabalho foi financiado por uma bolsa de Doutorado CAPES, código de financiamento 001.

Proposta de uma grade de avaliação por pares da produção escrita em português como língua adicional principais contribuições para o ensino de línguas, especialmente de línguas adicionais, e associando-a à prática da avaliação (SCHOFFEN, 2009).

Fundamentação

As contribuições advindas do Círculo de Bakhtin são um importante pilar de sustentação para as reflexões acerca do ensino de línguas e avaliação que estão presentes nas seções seguintes. Sob a perspectiva da filosofia da linguagem, através da relação entre língua e uso e das noções de *enunciado*, *gêneros do discurso* e *interação*, o Círculo propõe uma nova visão sobre a linguagem.

O foco sobre o uso da língua, norteador deste artigo, encontra respaldo na relação que Bakhtin (1997, p. 279) estabelece entre as diversas “esferas da atividade humana” e os respectivos usos e modos de utilização da língua correspondentes. Para o autor, o uso da língua se realiza através de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Ou seja, o enunciado é a unidade central da comunicação verbal – e também dos estudos bakhtinianos. Bakhtin (2006, p. 116) define a enunciação como o “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]”. Em outras palavras, o enunciado corresponde à maneira como a língua é produzida em uma situação de interação, da qual formam parte um locutor (sujeito) e um interlocutor. O que confere o caráter concreto e único de um enunciado são as suas condições de produção, pois tanto o locutor como o interlocutor ocupam uma determinada posição da organização social – a qual está constituída historicamente – e estão inseridos em uma dada esfera da atividade humana. Tais condições de produção de um enunciado constituem o seu contexto de produção. Esse contexto, por estar relacionado ao aqui-e-agora, não se repete; de acordo com Schoffen (2009, p. 77-78), “o interlocutor nunca é o mesmo e o falante também está sempre assumindo um novo papel social”.

A interação possibilita a realização da língua. Na relação de interação estabelecida entre um locutor e um interlocutor, quando o primeiro produz um enunciado direcionado ao segundo, espera do mesmo uma *compreensão ativa* do enunciado, que demanda uma *atitude responsiva* frente a esse enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Os conceitos básicos propostos pelo Círculo de Bakhtin e comentados acima, quando aplicados ao ensino de línguas, auxiliam a aproximar as práticas e produtos deste campo ao modo como a comunicação verbal acontece. Ao considerar que a língua se

realiza a partir de enunciados, e que estes enunciados, produzidos em uma situação de interação, se manifestam em um contexto específico, através de um determinado gênero do discurso e em resposta a enunciados anteriores, a teoria bakhtiniana é uma alternativa em contraposição a um ensino de línguas tradicional e estritamente gramatical.

Entende-se que a perspectiva bakhtiniana também possui uma alta relevância para a prática da avaliação no ensino de línguas. Conforme Grubert dos Santos (2007, p. 12) e Santos (2005), por exemplo, quando tratada de maneira dissociada da prática pedagógica, a avaliação pode terminar não condizendo com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Por um lado, defende-se que a avaliação deveria ser considerada como uma das etapas do processo de aprendizagem – e não como um evento à parte, alheio às práticas pedagógicas (SANTOS, 2005). Em outras palavras, e na mesma esteira de Santos (2005), a avaliação deveria ser tão natural quanto propor ao aluno uma determinada tarefa. Por outro lado, a avaliação deveria ser um instrumento com uma dinâmica semelhante à que os alunos estão acostumados em sala de aula, isto é, ancorada no mesmo construto teórico (SCHLATTER *et al.*, 2005, p. 16-17). Infelizmente, estudos como o de Schoffen e Abreu (2003) provam que, no que concerne aos materiais didáticos, as provas modelo de alguns livros didáticos diferem do construto teórico estabelecido e trabalhado ao longo das unidades didáticas.

Não há como falar em avaliação sem antes tratar da sua definição, do seu papel no ensino-aprendizagem de línguas, dos tipos de instrumentos e das metodologias de avaliação. De acordo com o Martín Peris (2008, s.v. *evaluación*), “se entende por avaliação a ação educativa que implica sempre coletar informação para julgá-la e, conseqüentemente, tomar uma decisão”⁴. A tríade “coleta de informações”, “julgamento” e “tomada de decisão” que, atualmente, está circunscrita ao conceito de avaliação origina-se de trabalhos publicados entre o final dos anos 1980 e no decorrer dos anos 1990 que se referiam mais especificamente a instrumentos para atestar proficiência em inglês. Na época, autores como Bachman (1991, p. 680) e Chapelle (1999, p. 259-263) estiveram entre os primeiros a defender que um teste de línguas deveria gerar dados que permitissem aos avaliadores fazer inferências sobre esses dados e tomar uma decisão, como a certificação em um determinado nível de proficiência, por exemplo. Além disso,

⁴ [Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión].

Proposta de uma grade de avaliação por pares da produção escrita em português como língua adicional para Chapelle (1999, p. 258), tanto os testes em si como os critérios de análise dos resultados advindos da aplicação dos testes deveriam estar ancorados em um mesmo construto teórico para que fossem considerados válidos em Schlatter *et al.* (2005, p. 15-19) há uma síntese sobre a questão da validade de um instrumento de avaliação).

Com o tempo, o conceito de avaliação e a noção de validade passaram abranger não somente testes de proficiência, mas todo e qualquer instrumento formal (teste) ou metodologia (observação, entrevista, entre outros) empregados para pôr em prática as ações da tríade supracitada, conforme se depreende da atual definição de *avaliação* constante em Richards e Schmidt (2010, s. v. *assessment*) e em Davies *et al.* (1999, s. v. *assessment*).

No Brasil, com uma terminologia levemente diferente, mas na mesma esteira de autores como Bachman (1991), Luckesi (1996, p. 69, grifo do autor) também formula o conceito de avaliação, definindo-a como “*um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão*”. O diferencial desse autor em relação aos demais consiste na contextualização da prática de avaliação na realidade escolar brasileira.

Em primeiro lugar, o juízo de qualidade é atribuído a partir da comparação entre o que o aluno apresenta em relação à sua aprendizagem e a expectativa proveniente do que o autor chama de *padrão ideal de julgamento*. O autor ainda faz uma crítica significativa à avaliação que ocorre no ambiente escolar, afirmando o seguinte:

[...] dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. [...]. Como não há um padrão de expectativas estabelecido com certa clareza, a variabilidade de julgamento se dá conforme o estado de humor de quem está julgando [...] (LUCKESI, 1996, p. 72).

Nesse sentido, compreende-se que a seleção e o estabelecimento de objetivos de aprendizagem são essenciais para que se faça um juízo não arbitrário.

Em segundo lugar, os dados relevantes mencionados por Luckesi (1996, p. 69), dizem respeito a evidências reais manifestadas pelo aluno em relação à sua aprendizagem. Segundo o autor, tudo o que foge a isso é arbitrário, avaliando qualquer outro aspecto (comportamento, por exemplo) que não o fruto do processo de aprendizagem do aluno.

Finalmente, para Luckesi (1996), a tomada de decisão significa agir em relação aos resultados da avaliação do aluno, determinando as próximas práticas conforme o seu desempenho – ao invés de fornecer apenas uma classificação e dar continuidade ao processo de ensino sem considerar se o aluno atingiu os objetivos estabelecidos para a etapa.

De acordo com autores como Chappelle (1999, p. 257), a possibilidade de emitir um juízo de qualidade e de tomar uma decisão são dois dos aspectos que tornam válidos um instrumento de avaliação. Segundo Schlatter *et al.* (2005, p. 15-19), o mesmo segue sendo válido para a prática da avaliação em geral. Chappelle (1999, p. 258) destaca ainda um terceiro aspecto, o qual considera como central para a validade de um teste e que, hoje, desse aplica a qualquer prática avaliativa: a adoção de um construto teórico para guiar a elaboração de testes e de critérios de avaliação. Na opinião da autora, o construto teórico constitui o cerne do procedimento avaliativo e o maior desafio no processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Chappelle (1999, p. 263-264) identifica três desafios atinentes à validade de um procedimento avaliativo, mas que se aplicam também à reflexão prévia à prática pedagógica⁵. O primeiro desafio diz respeito à necessidade de definir qual construto teórico de linguagem guiará as práticas de ensino e, conseqüentemente, de avaliação. A relação entre língua e uso proposta pelo Círculo de Bakhtin é a que orienta o ensino e avaliação de línguas neste artigo. Em consonância com esse construto teórico, Schoffen (2009) propõe uma definição para o conceito de proficiência, segundo a qual “[...] ser proficiente em determinada língua é ser capaz de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (SCHOFFEN, 2009, p. 102).

Schoffen (2009) aplica diretamente a visão de linguagem de Bakhtin (1997) sobre a noção de proficiência, fornecendo, assim, uma base para a prática pedagógica.

O segundo desafio apontado por Chappelle (1999) está relacionado ao fato de saber justificar a aplicação de uma determinada *tarefa*, noção que, de acordo com Van den Branden (2016, p. 240), pode ser definida, em termos gerais, como “[...] uma atividade orientada por objetivos que as pessoas realizam e que envolve o uso

⁵ Apesar de não estarem ancoradas no construto bakhtiniano, as propostas de Chappelle (1999) são convergentes com esse construto.

Proposta de uma grade de avaliação por pares da produção escrita em português como língua adicional significativo da linguagem”⁶. Em outras palavras, entende-se que o desafio de justificar uma tarefa consiste em questionar-se acerca do que se deseja que os alunos demonstrem e por quê. Tais questionamentos têm relação direta com o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e a relevância destes para o aluno em suas práticas sociais da vida cotidiana. Na avaliação de línguas sob a perspectiva bakhtiniana, trata-se de determinar o uso da língua como o objeto que se quer aferir por meio das tarefas que compõem um instrumento avaliativo.

O terceiro desafio, por sua vez, diz respeito à adaptação do construto teórico adotado às tarefas a serem elaboradas, a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Na prática, a noção de língua em uso pode ser aplicada ao ensino sob a forma de *tarefas*, que, de acordo com Andrighetti (2009, p. 16), e em consonância com o marco teórico adotado aqui, consistem em “oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos”. Em outras palavras, as tarefas são um estímulo para que o aprendiz, ao inserir-se em uma determinada esfera de atividade humana, interaja através de enunciados, considerando o seu contexto de produção. Ao colocar-se como um locutor dirigindo-se a um interlocutor, o estudante deve situar-se segundo a posição que ocupa em relação ao interlocutor na organização social. O contexto de produção determina o gênero sob o qual esse indivíduo irá produzir seu enunciado, com seus constituintes: tema, construção composicional e recursos linguísticos. Uma tarefa deve incitar o aluno a questionar-se sobre o objeto e a finalidade/propósito de seu enunciado, os recursos informacionais necessários para atingir esse propósito (bem como a sua organização) e os recursos linguísticos que tornarão possível o seu posicionamento como locutor e a manifestação de um propósito destinado a um determinado interlocutor. A observância a esses elementos auxilia o aprendiz a construir o sentido de seu enunciado.

A avaliação de línguas sob a ótica bakhtiniana, por sua vez, precisa medir se o texto produzido em atitude responsiva a uma tarefa se insere no gênero discursivo solicitado, se o propósito da tarefa se cumpre, se há marcas de interlocução, o quanto os recursos informacionais são suficientes e estão bem organizados e o quanto os recursos linguísticos empregados são coesos e coerentes.

Para que se possa fazer inferências sobre o que um aluno pode fazer e tomar decisões sobre como auxiliá-lo a seguir com o seu processo de aprendizagem, é preciso

⁶ [a goal-oriented activity that people undertake and that involves the meaningful use of language]

analisar que tipo de avaliação melhor permite que se afira o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Hughes (1989) reúne uma série de tipos de instrumentos de avaliação (aos quais se refere como *teste*), dos quais nos interessam os seguintes:

- a) *Testes de diagnóstico*. Trata-se de tipos de instrumento de avaliação que indicam o que o indivíduo já sabe e os pontos nos quais ainda tem dificuldades, com o objetivo de nortear a prática pedagógica para auxiliar o indivíduo em relação a essas dificuldades (HUGHES, 1989, p. 13-14).
- b) *Testes diretos versus testes indiretos*. Hughes (1989, p. 15) comenta que a diferença entre os dois tipos de teste é que o primeiro está encarregado de avaliar um indivíduo a partir do que ele produz (escrita e oralmente), enquanto o segundo mede as habilidades através de tarefas que solicitam a identificação de um erro, por exemplo. Nos testes indiretos, para medir habilidade de escrita, por exemplo, poderia ser fornecida uma oração e solicitar que o indivíduo selecionasse algum elemento errôneo (HUGHES, 1989, p. 15).
- c) *Testes isolados versus testes integrados*. Os testes isolados são os mais tradicionalmente conhecidos, pois, de acordo com Hughes (1989, p. 16), medem conhecimentos gramaticais e de vocabulário, muitas vezes, fora de contexto. Questões de múltipla escolha são um exemplo comum desse tipo de avaliação, que também é classificada como indireta. Já a avaliação integrada, por outro lado, mede habilidades de compreensão e de produção em uma mesma tarefa (HUGHES, 1989, p. 16). Nesse tipo de instrumento de avaliação, é apresentado um propósito de produção (escrita, por exemplo) no qual, para cumpri-lo, o indivíduo necessita compreender outro(s) texto(s) oral(is) e/ou escrito(s). Segundo Hughes (1989, p. 17), esse tipo de teste também é classificado como direto, pois mede o desempenho em uma determinada habilidade a partir da produção de quem está sendo avaliado.
- d) *Testes referenciados por norma versus referenciados por critério*. O primeiro tipo de teste consiste em uma comparação da classificação de um indivíduo em relação a outros que também foram avaliados (HUGHES, 1989, p. 17), como estar entre os 15% que obtiveram o melhor desempenho, por exemplo. Já o segundo fornece um *feedback* a partir de determinados parâmetros

traduzidos sob a forma de descritores de desempenho a respeito do que o examinando pode ou não fazer na língua (HUGHES, 1989, p. 18).

- e) *Testes objetivos versus testes subjetivos*. Conforme Hughes (1989, p. 19), a diferença entre as duas avaliações está relacionada à “pontuação”. No primeiro, a avaliação normalmente é feita a partir de itens isolados, de tal forma que o aspecto subjetivo do avaliador não entra em cena. Nos testes subjetivos, ao contrário, o avaliador necessita emitir um juízo de valor, o que caracteriza esse tipo de instrumento de avaliação como subjetivo.

Alguns dos tipos de instrumentos de avaliação descritos acima podem aparecer mesclados em um mesmo instrumento de avaliação. É o caso dos *testes de desempenho*, definidos por Schlatter *et al.* (2005, p. 12) como “instrumentos de avaliação em que os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais”. Para avaliar o desempenho linguístico de um indivíduo, solicita-se a produção de um texto; a partir do texto produzido, não apenas avaliam-se aspectos gramaticais, mas também a “utilização da língua com algum objetivo real, como expor ideias, descrever, convencer etc.” (SCHLATTER *et al.*, 2005, p. 12).

Com base nos tipos de teste descritos por Hughes (1989), é possível especificar a definição de *avaliação de desempenho*, descrevendo-a como uma avaliação direta, referenciada por critério e que, dependendo da modalidade (cf. parágrafo seguinte), pode avaliar as habilidades de produção e compreensão de maneira integrada e apresentar um juízo de valor do avaliador. Esse tipo de instrumento de avaliação é aplicado através de uma grade que contém uma escala de níveis de classificação. A cada nível apontado pela grade, há um descritor de desempenho correspondente.

Há duas modalidades de avaliação de desempenho: analítica e holística. Segundo Weigle (2002, p. 112), a avaliação holística é fruto da impressão geral de um avaliador em relação a um texto. Essa impressão geral se aproxima da relação de um leitor com um texto em uma situação real (WHITE, 1984 apud WEIGLE, 2002, p. 114), o que é um ponto bastante positivo de acordo com o marco teórico adotado neste artigo. O avaliador atribui uma única nota/conceito para o texto sem focar nos erros, mas sim nos acertos (WHITE 1984 apud WEIGLE, 2002, p. 112) – ou seja, naquilo que um indivíduo realmente consegue fazer ao usar a língua, configurando mais um ponto em comum com o marco teórico adotado neste artigo. Através de uma comparação de sua impressão

geral com os descritores de desempenho presentes na grade de avaliação, o avaliador seleciona o nível cujo descritor melhor reflete o desempenho de um indivíduo.

A avaliação holística apresenta, no entanto, duas desvantagens. Conforme Weigle (2002, p. 114), esse tipo de avaliação não fornece um diagnóstico preciso dos pontos fortes e fracos de um texto. Além disso, entra em questão o fato de que esse tipo de avaliação está baseado em um critério subjetivo, que é justamente a impressão geral do avaliador – e que poderia ser diferente em relação a outro avaliador, por exemplo. Ainda assim, a modalidade holística é a mais indicada para uma avaliação ancorada no construto teórico adotado neste artigo porque, tal como mencionado no parágrafo anterior, o avaliador é colocado na posição de interlocutor, tal como numa situação real de interação, que emite um juízo de valor sobre o enunciado do examinando-locutor.

Já a avaliação analítica trata de diferentes dimensões de um texto, como vocabulário, ortografia, coesão, entre outros. de maneira separada, conforme explica Weigle (2002, p. 114). A autora comenta que a principal vantagem de uma avaliação analítica é o fornecimento de um diagnóstico preciso de um texto (quesito que falta à avaliação holística) (WEIGLE, 2002, p. 114-115, 120). Entretanto, assim como na modalidade holística, o que é uma vantagem converte-se, ao mesmo tempo, em uma desvantagem. Segundo Schoffen (2009, p. 31), na avaliação analítica, algumas dimensões podem estar sobrepostas, de modo que se termina por avaliar duas ou mais vezes um mesmo aspecto.

Conforme já comentado anteriormente, compreende-se que, em um contexto de ensino de línguas baseado nas noções de gêneros do discurso e de avaliação por tarefas, é necessário utilizar uma grade de avaliação que reflita de maneira coerente o construto teórico em questão. Um exemplo de grade elaborada nesses termos é a de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) a respeito da prática da avaliação em contexto de ensino de línguas adicionais. As autoras propõem parâmetros de avaliação sob a forma de uma grade com uma escala de níveis e descritores. Seu objetivo é que o professor avalie a produção escrita dos alunos, mais precisamente os textos produzidos a partir de tarefas que tratem das habilidades de leitura e escrita de forma integrada – tarefas que configuram testes diretos e integrados. Segundo as autoras mencionadas, a grade foi elaborada para uma avaliação de desempenho (ou seja, referenciada por critérios) na modalidade holística, na qual, a cada nível, há um descritor correspondente que traduz o desempenho do examinando conforme a impressão geral do avaliador (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER,

Proposta de uma grade de avaliação por pares da produção escrita em português como língua adicional (2012, p. 183). Os critérios presentes nos descritores podem ser atualizados a cada nova produção textual e avaliam a produção advinda da atitude responsiva do examinando frente à proposta de interlocução da tarefa. A grade está reproduzida no Quadro 1:

Quadro 1 – Grade de avaliação de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012)

Resultado	Descrição	Recomendação
4 Cumpre a tarefa e utiliza os recursos solicitados adequadamente	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta marcas da interlocução solicitada (o autor se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor projetado). Realiza a(s) ação (ações) solicitada(s) pela tarefa. - Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente e utiliza os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas e/ou trechos confusos não interferem no cumprimento da ação. - Utiliza as informações de maneira autoral e faz uso de raras informações equivocadas. Os trechos confusos apresentam falta de coesão, mas as informações são coerentes. - Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade. 	REESCRITA para: melhorar a formalidade / o formato; aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos linguísticos utilizados; reescrever trechos confusos.
3 Cumpre a tarefa e utiliza os recursos solicitados; alguns ajustes podem contribuir para tornar a ação mais eficaz	<p>Realiza a(s) ação (ações) solicitada(s) e se posiciona como um autor próximo ao projetado OU escreve para um interlocutor próximo ao projetado OU realiza a maioria das ações solicitadas, com interlocutores adequados OU realiza as ações de maneira geral, não cumprindo algum dos objetivos menores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente e/ou nem sempre usa os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas (trechos confusos) não impedem a realização de todas as ações. - Pode apresentar informações equivocadas e/ou nem sempre usa todas as informações de maneira autoral. Os trechos confusos apresentam falta de coesão e/ou informações incoerentes. - Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade. 	REESCRITA para: melhorar a realização de (todas) ações solicitadas na tarefa; explicitar no texto marcas de interlocução e/ou formalidade e/ou formato; adequar o uso e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos; reformular trechos confusos; usar informações do texto base de forma autoral; reinterpretar informações do texto base.
2 Cumpre a tarefa parcialmente e utiliza alguns dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza pelo menos uma das ações solicitadas. Posiciona-se como outro autor OU escolhe o interlocutor inadequado. Ou fala de outro referente (mais abrangente ou mais específico); 	REESCRITA para: realizar ações específicas solicitadas na tarefa; explicitar no texto marcas de interlocução e/ou formalidade e/ou formato;

<p>solicitados; ajustes são necessários para tornar a ação mais clara</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos linguísticos podem apresentar inadequações e/ou não usa os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas dificultam a realização da ação. - Pode apresentar informações equivocadas e/ou não usa todas as informações de maneira autoral. Os trechos confusos apresentam falta de coesão e/ou incoerências de informações são mais frequentes. - Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade. 	<p>indicar melhor o referente sobre o qual está falando para evitar ambiguidades; adequar e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos; reformular trechos confusos; usar informações do texto base de maneira autoral; reinterpretar informação do texto base.</p>
<p>1 Não cumpre a tarefa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escreve outro texto, diferente do solicitado (outra ação, se posiciona como outro autor, para outro interlocutor, sobre outro referente) ou fala sobre o assunto, mas não cumpre a tarefa. OU/E - Cópia excessiva do texto base, sem apropriar-se das informações para o cumprimento dos propósitos de escrita. OU/E - As inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada. OU/E - Produção insuficiente para o cumprimento da tarefa (muito curta, incompleta, ilegível) 	<p>REESCRITA para realizar as ações solicitadas na tarefa.</p>

Fonte: Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 186-187).

Um dos pontos interessantes da proposta é a possibilidade de encaminhamento à reescrita. Esse elemento, presente na terceira coluna, confere à avaliação um caráter diagnóstico, viabilizando um retorno ao aluno a respeito do seu desempenho, bem como uma oportunidade para aprimorar seus conhecimentos e demonstrá-los novamente por meio de reescrita.

Para que a avaliação não fique centrada somente no professor, mas que possa também ser realizada pelo próprio aluno (através da projeção do seu leitor) e/ou por seus colegas, surge a necessidade de adaptar os termos e descritores utilizados na grade para a compreensão desse público. Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 196) já preveem uma necessidade de adaptação da sua grade ao afirmarem que

A descrição pode ser complexa para os alunos, não estando, os próprios parâmetros, livres de reajustes necessários para adequação a diferentes interlocutores, ou seja, de adaptações da apresentação ou formulação desses parâmetros a cada grupo de alunos (interlocutor desses parâmetros). Esse é também um processo dialógico e responsivo.

A adaptação pode ser realizada seja para fins de autoavaliação, seja para avaliação por pares. A avaliação por pares consiste em uma “avaliação que fazem de nós os do nosso grupo, os que trabalham conosco, os que aprendem conosco” (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012, p. 196). Segundo a autora, os benefícios da avaliação por pares consistem em desenvolver no educando um olhar também avaliador e estimular a aprendizagem social, por meio de críticas construtivas e da consideração do ponto de vista do outro.

Metodologia

Considerando a grade de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) e as considerações das autoras e de Antunes (2006) a respeito da participação dos alunos no processo de avaliação, nesta seção será apresentada uma proposta de adaptação da grade de avaliação professor-aluno de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) para uma grade de avaliação por pares, passível de ser inserida em um contexto de ensino de PLA junto a alunos a partir do nível intermediário de ensino-aprendizagem.

Adotou-se, portanto, a perspectiva de avaliação proposta por Bachman (1991) e Chapelle (1999), difundida por Luckesi (1996), Schlatter *et al.* (2005) e constante em Martín Peris (2008, s.v. *evaluación*) para adaptar a grade de avaliação elaborada por Dilli, Schoffen e Schlatter (2012).

Em primeiro lugar, a grade foi pensada para ser adaptada pelo professor conforme o gênero discursivo e o contexto de produção indicados pela tarefa da produção final. Em vista disso, as áreas indicadas em cor cinza e os espaços em branco sublinhados deverão ser preenchidos pelo professor, de modo a atualizar a grade a cada nova tarefa.

Em segundo lugar, buscou-se evitar o uso de metalinguagem, adaptando termos como *interlocutor* e *recursos informacionais* através de paráfrases. O objetivo dessa adaptação é proporcionar uma grade que possa ser utilizada também em contextos nos quais os alunos ainda não estão familiarizados com esses termos.

Em terceiro lugar, a grade está dividida em *resultado*, *descrição*, *reflexão* e *sugestão*. O *resultado* contém um comentário geral sobre o desempenho do aluno junto do respectivo nível (1 a 4). A *descrição* consiste em um detalhamento sobre o desempenho do aluno em relação ao que ele conseguiu fazer através de sua produção. Após ler o texto que está incumbido de avaliar, o interlocutor/avaliador, em uma atitude responsiva à leitura do texto, deverá enquadrar o texto lido em um dos quatro níveis.

A *reflexão*, por sua vez, contém uma série de perguntas e orientações cujo objetivo é mediar o processo de reflexão e avaliação crítica por parte do aluno interlocutor/avaliador, sempre com o objetivo de estimular nele uma atitude responsiva e promover uma aprendizagem colaborativa. Tais perguntas e orientações estão baseadas nas sugestões do campo *recomendação* da grade de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012). Por exemplo, na grade das autoras, a recomendação “reformular trechos confusos”, presente no nível 3, foi adaptada, no campo *reflexão*, para “Indique ao lado os trechos com informações desconectadas no texto. Como você sugere que seu colega organize essas informações?”. Através das perguntas e orientações, o interlocutor/avaliador será convidado a identificar quais pontos precisam melhorar para que, no espaço destinado à *sugestão*, redija um comentário manifestando a sua reflexão e auxilie o colega na revisão e reescrita.

Em quarto lugar, cabe observar ainda que a avaliação pode ir além da reflexão e das sugestões do aluno avaliador em relação ao texto do colega. O contato direto entre o aluno avaliador e o aluno avaliado pode resultar em algo significativo para o processo de aprendizagem de ambos. A troca de ideias, quando acompanhada por uma crítica construtiva, pode contribuir para a construção conjunta do conhecimento. Além disso, através da avaliação por pares, o aluno avaliado poderá passar por um processo de reflexão sobre aquilo que já aprendeu e o que precisa melhorar, o que não deixa de ser, em certa medida, uma autoavaliação.

Em quinto lugar, salienta-se que existe a possibilidade de traduzir a grade proposta, viabilizando a sua aplicação em contextos de ensino de outras línguas adicionais. O professor pode, ainda, propor uma tarefa prévia que ajude os alunos a se prepararem em relação à tarefa de produção escrita que resultará na produção final.

Proposta

Considerando a forma como os descritores e as reflexões estão elaborados, a grade poderia ser melhor utilizada por alunos a partir do nível intermediário de PLA – ou seja, alunos que já tenham passado pelas etapas iniciais básicas de aprendizagem da língua, e que não tenham dificuldades em compreender os descritores e executar as ações que estes descritores sugerem. A grade poderá ser visualizada no Quadro 2 e no Quadro 3.

Quadro 2 – Adaptação da grade de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), resultados 4 e 3

Resultado	Descrição	Reflexão	Sugestão
<p>4 Cumpra a tarefa de modo adequado. Alguns ajustes pontuais poderão aperfeiçoar ainda mais o texto</p>	<p>() O texto de seu colega parece escrito por [tipo de autor]. O texto parece escrito para [tipo de interlocutor]. O texto de seu colega cumpre o(s) objetivo(s) da tarefa.</p>	<p>Se você tem alguma sugestão ou comentário sobre o texto do seu colega, escreva ao lado.</p>	
	<p>() Apesar de existirem algumas partes confusas ou que você não entendeu no texto de seu colega, ele consegue cumprir os objetivos da tarefa.</p>	<p>O que deixou o texto de seu colega confuso? Podem ser as palavras que ele usou para relacionar informações, a ortografia de alguma palavra ou a pontuação (falta de ponto final, por exemplo). Indique ao lado os itens que deixaram o texto confuso. Indique também como seu colega pode melhorar.</p>	
	<p>() Seu colega usou informações que ajudam a cumprir com os objetivos da tarefa. Elas dificilmente estão erradas. As informações podem estar pouco relacionadas em alguns trechos, mas elas fazem sentido. Seu colega escreveu o texto com as próprias palavras.</p>	<p>Existem informações relevantes que seu colega pode acrescentar? Escreva ao lado.</p>	
	<p>() O texto de seu colega é um(a) [gênero do discurso].</p>	<p>O texto precisa de algo a mais para parecer com um(a) _____?</p>	
<p>3 Cumpra a tarefa. Alguns ajustes pontuais poderão contribuir para tornar o texto mais eficaz</p>	<p>() Seu colega cumpre o(s) objetivo(s) da tarefa, mas o texto parece escrito por alguém parecido com [tipo de autor]. OU () Seu colega cumpre o(s) objetivo(s) da tarefa, mas o texto parece escrito para alguém parecido com [tipo de interlocutor]. OU () O texto de seu colega parece escrito por [tipo de autor] para [tipo de interlocutor], e cumpre com a maior parte do(s) objetivo(s) da tarefa.</p>	<p>O que seu colega precisa incluir, tirar ou mudar para que o texto pareça escrito por _____? OU O que falta para que o texto se direcione a _____? OU Quais objetivos seu colega não conseguiu cumprir? Como ele pode cumpri-los? Escreva sugestões e comentários ao lado.</p>	
	<p>() Existem algumas partes confusas ou que você não entendeu no texto de seu colega. Mesmo assim, ele consegue cumprir a maior parte</p>	<p>O que deixou o texto de seu colega confuso? Podem ser as palavras que ele usou para relacionar informações, a repetição de palavras, a</p>	

	dos objetivos da tarefa.	ortografia de alguma palavra ou a pontuação (falta de ponto final, por exemplo). Indique quais pontos precisam melhorar e sugira como.	
	() Seu colega usou informações que ajudam a cumprir o(s) objetivo(s) da tarefa. Algumas delas estão pouco relacionadas entre si e/ou fazem pouco sentido. Algumas informações podem estar erradas. Pode ser que seu colega não tenha usado as próprias palavras em alguns trechos.	Indique ao lado: - os trechos com informações desorganizadas no texto. Como seu colega pode introduzir essas informações? - os trechos que têm informações erradas. - se há trechos muito parecidos ou iguais aos dos textos lidos em aula. Peça que seu colega use as suas próprias palavras e sugira novas formas de expressar tais informações.	
	() O texto precisa de poucos ajustes para que se pareça mais com um(a) [gênero do discurso].	O que fazer para deixar o texto mais parecido com um(a) _____?	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 186).

Quadro 3 – Adaptação da grade de *Dilli, Schoffen e Schlatter* (2012), resultados 2 e 1

Resultado	Descrição	Reflexão	Sugestão
2 Cumpra a tarefa parcialmente. Ajustes são necessários para tornar o texto mais claro	() Seu colega cumpre parte do(s) objetivo(s) da tarefa. O texto parece escrito por alguém que não é [tipo de autor]. OU () Seu colega cumpre parte do(s) objetivo(s) da tarefa. O texto parece escrito por alguém que não é [tipo de interlocutor].	Quais objetivos ou que parte do objetivo o seu colega não cumpriu? O que ele precisa incluir, tirar ou mudar para que pareça que o texto foi escrito por _____? OU Quais objetivos ou que parte do objetivo o seu colega não cumpriu? O que ele precisa incluir, tirar ou mudar para que pareça que o texto foi escrito para _____?	
	() Existem várias partes confusas ou que você não entendeu no texto de seu colega. Ele consegue cumprir parte dos objetivos com muita dificuldade.	O que deixou o texto de seu colega confuso? Podem ser as palavras que ele usou para relacionar informações, a repetição de palavras, a ortografia de alguma palavra ou a pontuação (falta de ponto final, por exemplo). Indique ao lado quais pontos precisam melhorar e sugira como.	
	() Em vários trechos, as informações que seu colega	Indique ao lado: - que informações são pouco	

	<p>usou estão pouco relacionadas entre si e/ou fazem pouco sentido. Algumas informações podem estar erradas e/ou seu colega não usou as próprias palavras em alguns trechos.</p>	<p>relevantes? - os trechos com informações desconectadas no texto. Como seu colega pode organizar essas informações? - os trechos que têm informações erradas. - se há trechos muito parecidos ou iguais aos dos textos lidos em aula. Peça a seu colega para usar as suas próprias palavras e sugira novas formas de expressar tais informações.</p>	
	<p>() O texto precisa de muitos ajustes para que se pareça mais com um(a) [gênero do discurso].</p>	<p>O que fazer para deixar o texto mais parecido com um(a) _____?</p>	
<p>1 Não cumpre a tarefa</p>	<p>() O texto de seu colega não cumpre o(s) objetivo(s) da tarefa. OU () O texto parece escrito por alguém que não é [tipo de autor]. OU () O texto parece escrito por alguém que não é [tipo de interlocutor].</p>	<p>O que seu colega precisa incluir, tirar ou mudar para que pareça que o texto foi escrito por _____? OU O que seu colega precisa incluir, tirar ou mudar para que pareça que o texto foi escrito para _____? OU Como seu colega poderia cumprir o(s) objetivo(s) da tarefa?</p>	
	<p>() O texto de seu colega é muito confuso. Seu colega não cumpre os objetivos da tarefa porque não é possível entender o texto.</p>	<p>O que deixou o texto de seu colega confuso? Podem ser as palavras que ele usou para relacionar informações, a repetição de palavras, a ortografia de algumas palavras ou a pontuação (falta de ponto final, por exemplo). Indique ao lado quais pontos precisam melhorar e sugira como.</p>	
	<p>() Quase todo o texto de seu colega é uma cópia de partes de textos lidos para fazer a tarefa.</p>	<p>Indique os trechos do texto de seu colega que estão iguais ao texto original. Peça a ele que explique o que quis dizer usando as próprias palavras e sem consultar o texto original.</p>	
	<p>() O texto é muito curto OU () O texto está incompleto OU () Não foi possível entender a letra do colega.</p>	<p>Tente explicar a tarefa ao seu colega. Parece que o texto está inacabado? Diga isso ao seu colega e incentive-o a terminá-lo. Se a letra do seu colega for difícil de entender, avise-o.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 187).

Por meio da grade de avaliação por pares, estimula-se, por um lado, o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a produção de um colega e sobre a própria produção, sempre visando uma construção conjunta de conhecimento. Por outro lado, incita-se a reflexão do autor sobre a própria produção a partir das observações do aluno avaliador, estimulando-se também a prática da reescrita. A grade aqui sugerida foi pensada para ser utilizada no momento imediatamente posterior à primeira versão da produção escrita final.

Conclusão

Por meio deste artigo, buscou-se aplicar resultados de pesquisas em avaliação de línguas adicionais em benefício dos ensino-aprendizagem de PLA. Em primeiro lugar, com as contribuições teóricas comentadas nas seções iniciais, procurou-se enfatizar a importância de um ensino de línguas que prioriza o uso da língua para executar ações no mundo, formando cidadãos conscientes de seus propósitos e autônomos o suficiente para circular em distintas esferas da atividade humana.

Em segundo lugar, almejou-se ressaltar que a avaliação, quando inserida em um contexto de ensino de línguas que visa preparar os alunos para agir através de uma língua, converte-se em um processo de suma importância para a aprendizagem dos alunos e para as decisões que o professor deverá tomar em relação à prática docente. Longe de ser uma etapa à parte do ensino, a avaliação é uma oportunidade de lançar um olhar retrospectivo, de forma a diagnosticar o que foi aprendido; além disso, a avaliação oferece a possibilidade de lançar um olhar prospectivo, de maneira que se possa planejar as decisões a serem tomadas em função do desempenho alcançado.

Em terceiro lugar, chamou-se a atenção para o fato de que a avaliação é um processo cujos atores não precisam restringir suas relações ao contato professor-aluno. Outras configurações, como a avaliação por pares e a autoavaliação, também podem contribuir para o ensino de línguas tanto quanto a avaliação professor-aluno. O desenvolvimento de um olhar crítico sobre a produção do outro e sobre a sua própria produção, o convite a uma postura ativa em relação à aprendizagem e a construção conjunta do conhecimento são alguns dos benefícios provenientes de práticas de avaliação que não estão baseadas somente no olhar e na palavra do professor.

Proposta de uma grade de avaliação por pares da produção escrita em português como língua adicional

Por fim, salienta-se que a adaptação feita aqui não se encerra em si mesma. Em outras palavras, ela pode – e deve – ser adaptada e reelaborada conforme cada contexto de ensino, na medida em que o professor e os alunos sintam essa necessidade.

Referências

- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/23027>. Acesso em: 17 set. 2020.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BACHMAN, Lyle. What does language testing have to offer? *Tesol Quarterly*, Hoboken, NJ, v. 25, n. 4, p. 671-704, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CHAPELLE, Carol. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 19, p. 254-272, 1999.
- DAVIES, Alan; BROWN, Annie; ELDER, Cathie; HILL, Kathryn; LUMLEY, Tom; MCNAMARA, Tim. *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. *In*: SCHOFFEN, Juliana Roquele; KUNRATH, Simone Paula; ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SANTOS, Letícia Grubert (org.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.
- HUGHES, Arthur. Kinds of test and testing. *In*: HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 9-21.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (org.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL: Instituto Cervantes, 2008. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Acesso em: 17 set. 2020.
- RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2010.
- SANTOS, Ana Cristina. Algumas reflexões sobre a avaliação no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 14, p. 52-64, 2005. Disponível em: <http://filologia.org.br/ixcnlf/14/05.htm>. Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS, Letícia Grubert. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12750>. Acesso em: 17 set. 2020.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre Nascimento; FORTES, Melissa Santos; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. *In: FLORES, Valdir N. A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16900>. Acesso em: 17 set. 2020.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; ABREU, Caroline Soares. A proposta pedagógica dos livros didáticos de língua estrangeira e as provas modelo: coerência ou contradição? *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 26-27, p. 107-114, 2003.

VAN DEN BRANDEN, Kris. Task-based language teaching. *In: HALL, Graham. (ed.). The routledge handbook of English language teaching*. Abingdon: Routledge, 2016. p. 238-251.

WEIGLE, Sara Cushing. Scoring procedures for writing assessment. *In: WEIGLE, Sara Cushing. Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 108-139.

Submetido em: 27 mar. 2019.

Aceito em: 27 jul. 2020.