

A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sara de Paula Lima

Introdução

No presente trabalho, pretendemos apresentar a aquisição da habilidade escrita em língua estrangeira (LE) enquanto um processo, do qual fazem parte a correção e o *feedback*. Acreditamos que a avaliação contribui como *input* para o aprendizado da escrita do aluno, por isso, tratamos de verificar a relação entre a aprendizagem da produção escrita em Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE) e o processo avaliativo da habilidade escrita – tipo de correção e *feedback* dados aos textos dos alunos em formação (futuros professores), no Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante o primeiro semestre de 2010.

A situação da língua espanhola no início do século XXI, no Brasil, é de prosperidade e prestígio, como afirma Fernández (2005, p.18-19). O autor justifica o atual interesse pela língua espanhola a partir de três grandes acontecimentos na vida econômica, social e cultural do país: a criação do Mercosul (Mercado Comum dos países da América do Sul, em 1991); o surgimento de grandes empresas de origem espanhola e o peso da cultura hispânica no âmbito internacional. É relevante mencionar também que o crescimento contínuo da demanda de cursos de espanhol e de suas implicações para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se à integração da língua espanhola ao currículo do Ensino Médio das escolas públicas e privadas de todo país a partir de 2010. Essa obrigatoriedade decorre da Lei Nº 11.161/2005 que estabeleceu a inclusão da Língua Espanhola no Ensino Médio, concedendo aos estados um prazo de até 05 cinco anos para a conclusão do processo de implantação da oferta.



O enfoque comunicativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tem início na década de 1970 e influencia ainda hoje as formas de ensino de idiomas. Esta abordagem estabelece que a “comunicação é um processo integral que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas” (RICHARDS, 2007, p.42). Com isto, passou-se a dar atenção às quatro habilidades linguísticas (escrever, ler, ouvir e falar) durante a aquisição de uma nova língua. As pesquisas a respeito da habilidade escrita em língua estrangeira (LE) ganharam maior relevância quando se passou a perceber que a apropriação de uma segunda língua amplia a atuação do cidadão na sociedade. Autores, como Kroll (2003), afirmam que a participação integral no mundo da comunicação requer uma fluência na língua estrangeira que ultrapassa a habilidade oral e inclui os diversos usos da linguagem escrita. Escrever em uma outra língua, ou seja, construir significados e comunicar-se, revela a importância do ensino da escrita em língua estrangeira como instrumento de interação sociocultural.

A Habilidade Escrita em LE

Em uma visão artística e radical, chegou-se a pensar que não seria possível sondar os processos criativos da escrita, uma vez que esta habilidade era concebida como um talento inato, que não se ensina nem se aprende (Cf. CASSANY, 1999, p. 92). Hoje, diferentemente, reconhece-se que a tarefa de redigir um texto se dá através de planejamento e sistematicidade, tempo e exercício intelectual por parte do aluno.

Desta forma, não é sem fundamento a difundida percepção entre professores e alunos de que o ato de escrever é problemático. A produção escrita é uma atividade difícil e complexa não apenas para um aprendiz de língua estrangeira, mas também para um nativo. Ou seja, se a escrita em língua materna requer a conciliação de numerosas estratégias e habi-

lidades, desde a mais básica habilidade motora até estratégias cognitivas complexas, escrever em uma língua estrangeira claramente aumenta o processamento cognitivo do escritor.

Não faz muito tempo, as aulas de produção escrita em língua estrangeira ainda enfatizavam a competência gramatical como um pré-requisito para seu aprendizado. A habilidade escrita era trabalhada através de atividades de caráter estruturalista, pois a composição era adiada até que o aluno possuísse o domínio léxico, sintático e morfológico da língua-alvo (LEKI, 1992, p.76).

No início da década de 1980, surgem pesquisas sobre a produção escrita em LE. Passa-se a reconhecer que há similaridades básicas entre os escritores em língua materna (LM) e LE, concluindo que apesar de processos distintos, a diferença não residiria no domínio linguístico da LM ou da LE, mas na experiência e proficiência do aprendiz em escrever textos. Leki (1992, p.77) afirma que inexperientes escritores em LE usam geralmente estratégias ineficientes, semelhantes a de inexperientes escritores em LM. Ou seja, proficientes escritores em LE transferem seus conhecimentos linguísticos e lançam mão de estratégias usadas por proficientes escritores em LM.

Portanto, o escritor em língua estrangeira é capaz de contar com estratégias que utiliza na escrita em sua língua materna. Escritores proficientes são capazes de planejar, considerar as possibilidades de organização das ideias e relacioná-las com a proposta e a audiência.

A partir dessas descobertas, pesquisadores começaram a levar certas práticas das aulas de produção textual em LM para as salas de aula em língua estrangeira: leitura para a aquisição da linguagem escrita e prática para desenvolver um *eficiente processo de composição*. A aula de produção textual passou a enfatizar mais os processos de composição do texto e menos os aspectos gramaticais. Reconhece-se, portanto, que, na *abordagem processual da escrita*, escritores em língua estrangeira



usam muitos dos mesmos processos de escrita da LM na escrita em LE, de acordo com o seu nível de letramento e proficiência na escrita. Porém, pode-se considerar que a dificuldade para o aprendiz de língua estrangeira seja ainda maior, devido às limitações linguísticas (LEKI, 1992; RAIMES, 1983; CASSANY, 1999; WEIGLE, 2002; VIEIRA, 2005).

Entretanto, ainda que existam significativas semelhanças, há grandes diferenças na escrita em primeira e segunda línguas. Weigle (2002, p.4) afirma que a melhor forma de começar a compreender as complexidades da escrita em língua estrangeira é através do contraste com a escrita em língua materna. Primeiro, pesquisadores apontam que a escrita em LM está intrinsecamente relacionada a educação formal, uma vez que, enquanto podemos dizer que toda criança é capaz de falar sua língua materna ao iniciar seus estudos escolares, a escrita deve ser explicitamente ensinada. Segundo, a habilidade escrita está vinculada ao sucesso acadêmico e profissional do indivíduo, garantindo sua participação mais ativa na sociedade. Por último, o aprendizado da escrita em LM envolve o aprendizado de uma versão especializada de uma língua que o falante já conhece e difere em vários aspectos da linguagem falada.

Porém, as características citadas acima não se adequam ao aprendizado da escrita em LE. Os aprendizes de LE podem ser distinguidos pela idade, nível de educação e letramento da LM, necessidade e motivação para o aprendizado da escrita fora da sala de aula (WEIGLE, 2002, p.7). Estudos sobre as diferenças nos processos de escrita em LM e LE destacam também a limitação dos recursos cognitivos durante esta atividade. Isto é, se a capacidade de processamento da linguagem está utilizada em uma função, outras tarefas somente podem fazer uso dos recursos cognitivos que sobram. Quando um estudante usa parte da sua memória e dos processos cognitivos para tratar os aspectos linguísticos, outras funções, como organização textu-



al, adequação ao tema e ao leitor, podem não ser trabalhadas com a máxima atenção.

No tópico seguinte, analisaremos o processo de elaboração textual, enfatizando a etapa de avaliação, haja visto que o objetivo deste trabalho é apresentar a aquisição da habilidade escrita em língua estrangeira enquanto um processo, do qual fazem parte a correção e o *feedback*.

Avaliação da Produção Escrita em LE

A avaliação é concebida, muitas vezes, como uma operação de medida do desempenho do aluno (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; LUCKESI, 2009). As funções da avaliação variam de acordo com o momento em que essa incide:

1. A avaliação *prognóstica* precede o processo de ensino/aprendizagem e permite identificar um perfil do aluno a partir de seus acertos e falhas, proporcionando um ajuste recíproco entre as necessidades do aprendiz e os objetivos do programa de estudos.
2. A avaliação *cumulativa* (também conhecida por *somativa*) ocorre após a aprendizagem, para verificar as aquisições consolidadas ou não. Ela possui a intenção certificativa (aprovar ou reprovar o aluno), portanto é sempre terminal e mais global.
3. A avaliação *formativa* situa-se no centro do processo de ensino/aprendizagem, pois utiliza continuamente as informações obtidas para a regulação da atuação do professor e do aluno.

Em nosso estudo, consideramos a avaliação como uma ação mediadora da aprendizagem, ou seja, como parte do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, fazemos referência à avaliação formativa. A avaliação enquanto um processo,



pode ser dividida em etapas: elaboração do instrumento de avaliação, correção, *feedback* e notação. Analisaremos mais precisamente a correção e o *feedback* dados à produção escrita em espanhol.

No trabalho com a escrita, a correção e o *feedback* representam o momento único em que professor e aluno interagem, pois o professor apresenta sua opinião sobre o texto e o aluno a lê ou escuta, pressupondo-se que em seguida trabalhe e melhore sua produção.

Segundo Cassany (2009, p. 21-22), podemos distinguir dois tipos de correção da produção textual: tradicional e processual. Na prática tradicional, a ênfase está no produto (versão final do texto). O professor trabalha com os erros de escrita dos alunos (principalmente, ortografia e gramática), enquanto o aluno se acomoda ao que o professor diz e escreve a partir de suas observações. Há uma norma rígida e única para todos os alunos e todos os textos. Na correção processual, enfatiza-se o processo, isto é, a refacção dos textos do aluno. O professor trabalha o conteúdo e a forma (primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois os aspectos linguísticos). A norma é flexível, pois cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente. A escrita é um processo em que aluno e professor atuam conjuntamente, a correção é realizada através da revisão e do aprimoramento do texto, como parte integrante da elaboração textual.

Na correção processual, o *feedback* da escrita corresponde a uma resposta do professor à produção textual do aluno (uma remediação). O *feedback* do desempenho do aluno pode ser apresentado oralmente ou por escrito, indicando seus acertos e falhas para o aprimoramento futuro do texto.

Objetivamos, nesta pesquisa, saber o tipo de correção e *feedback* empregados para o texto escrito em espanhol, no Curso de Letras Português/Espanhol da UFC. Para tanto, questionamos aos professores: quais instrumentos de correção da



produção escrita utilizam; quais critérios são considerados na correção; e se apresentam *feedback* da correção aos alunos. As mesmas perguntas foram direcionadas aos alunos para termos como parâmetro não somente o ponto de vista dos professores, mas também a percepção dos alunos.

Metodologia

A pesquisa foi realizada no curso de Letras, **Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas**, da Universidade Federal do Ceará, abrigado em seu Centro de Humanidades. O período de realização do estudo foi o primeiro semestre de 2010.

Os participantes (alunos e professores) responderam dois tipos de questionários: um direcionado aos professores e outro aos alunos para a sondagem sobre a avaliação, a correção e o *feedback* relacionados às produções escritas em língua estrangeira (espanhol).

A escolha pelo Questionário como instrumento de coleta ocorreu por acreditarmos ser este o meio mais eficaz para obtenção dos dados necessários a nossa pesquisa, caracterizada como estudo de caso. Os questionários aplicados possuíam questões abertas e fechadas: as questões fechadas propiciaram a análise estatística dos dados, facilitando a padronização das respostas; enquanto que as abertas não limitaram excessivamente a participação do sujeito, dando-lhe a possibilidade de expressar-se por suas próprias palavras.

O Questionário do Professor (APÊNDICE 2) era composto de cinco perguntas, quatro fechadas – tendo como única resposta possível *sim* ou *não*, com a possibilidade de especificar outra alternativa diferente das indicadas em duas delas – e uma aberta.

O Questionário do Aluno (APÊNDICE 3) também constou de cinco questões, todas fechadas, com uma de múltipla esco-



lha (o participante pode marcar mais de um item) e duas com a possibilidade de especificar outra alternativa diferente das indicadas.

Resultados e Discussão

Neste tópico, analisaremos e discutiremos as respostas obtidas nos questionários respondidos por 11 (onze) professores de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC) e nos questionários respondidos por 107 (cento e sete) alunos do Curso de Letras Português/Espanhol desta instituição. Nosso intuito foi de verificar a relação entre a aquisição da habilidade em produção de textos em língua estrangeira (espanhol) e o tipo de correção e *feedback* dados aos textos durante a avaliação.

O quadro de professores de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC consta de 13 professores. Como já mencionado, tivemos a participação de onze docentes, pois uma professora estava afastada da universidade e um professor se negou a participar.

Os professores responderam a cinco perguntas, quatro fechadas e uma aberta.

A **primeira** questão era fechada e pretendia saber se os instrumentos de avaliação (prova, trabalho, outro) utilizados pelos professores representavam um tipo de produção textual do aluno. Nela, 100% (onze) dos professores responderam que *sim*.

Acreditamos que este seja um dado significativo, visto que os docentes consideram os textos em língua espanhola dos alunos como produções textuais, independentemente das disciplinas que ensinam. Desta forma, passam a fazer correções das avaliações tomando por critérios não somente os conhecimentos do conteúdo exigido, mas também critérios de elaboração do texto escrito.



Na **segunda** questão, os professores deveriam responder se utilizam, ou não, instrumentos de correção, devendo, em caso afirmativo, indicar qual seria. Novamente obtivemos um resultado interessante, pois 90,90% (dez) dos professores responderam que *sim* e apenas um (9,10%) professor respondeu *não*. Entre os instrumentos citados estão: *lista de critérios*, *guia de critérios*, *pautas de correção*.

A **terceira** questão era aberta e pretendia verificar quais critérios eram considerados na correção da produção textual do aluno pelos docentes. Para facilitar a análise, agrupamos as respostas dos professores em sete critérios: 1. adequação à proposta de atividade (gênero); 2. gramática; 3. ortografia; 4. escolha lexical; 5. organização textual (coesão e coerência); 6. interferência da LM na LE; 7. Planejamento.

Como podemos perceber na tabela 1 (APÊNDICE C), os critérios mais enfatizados foram a *organização textual (coesão e coerência)* e *adequação à proposta de trabalho (gênero)*. Este dado é também relevante, pois verificamos que os professores se detêm em corrigir os aspectos discursivos, direcionando a aprendizagem da produção textual para os estudos dos gêneros textuais. Weigle (2002, p. 19) chama a atenção para o fenômeno social e cultural que é a escrita. A autora explica que a produção textual se dá em um contexto específico, com um propósito e mantém relação com a audiência. Não é um produto de um único indivíduo, mas sim, um ato social e cultural.

A próxima pergunta, a **quarta**, dava continuidade à questão dos critérios de correção, visto que era importante verificar se os mesmos eram apresentados e discutidos com os alunos antes da avaliação pelos professores. Nela, 90,90% (dez) dos professores responderam que *sim* e apenas um (9,10%) professor disse *não*.

Como podemos perceber, este dado é também bastante relevante, pois quando o aluno conhece os critérios pelos quais será avaliado, poderá responsabilizar-se por sua própria cor-



reção. Cassany (2009, p.63) afirma que a melhor maneira de motivar os alunos para a correção é compartilhando a responsabilidade, pedindo suas opiniões e dando a oportunidade de decidir como querem que a execute.

Por fim, a **quinta** questão pretendia saber dos professores se estes realizavam algum tipo de *feedback* para o aluno em relação aos erros e acertos da produção textual escrita. Nela era possível marcar como resposta “*não*” e indicar o motivo deste posicionamento, ou marcar “*sim*” e sinalizar o modo como é apresentado o *feedback* ao aluno.

Todos os professores 100% (onze) responderam que *sim*, dado de grande importância para a pesquisa, pois procurávamos exatamente saber se havia um retorno ao aluno sobre o processo avaliativo a que foram submetidos. Sobre o *modo como apresentavam o feedback*, alguns dos professores marcaram mais de uma resposta e ainda acrescentaram comentários no espaço destinado para especificar outra forma de apresentação do *feedback*: 54,55% (seis) dos professores disseram ser “*individualmente, por escrito*”, 54,55% (seis) dos professores afirmaram ser “*individualmente, em uma conversa*” e 72,73% (oito) dos professores indicaram “*em exposição oral para a turma*”.

Depois de verificar as atitudes dos professores em relação ao tipo de correção e *feedback* empregados nas produções escritas dos alunos, consideramos pertinente sondar como a correção e o *feedback* são compreendidos pelos mesmos, a fim de identificar a avaliação como parte constituinte do processo de aprendizagem da habilidade escrita em textos na língua estrangeira. Dessa forma, teremos como parâmetro não somente o ponto de vista dos professores, como também a percepção dos alunos (futuros professores), que representam o elemento central desta pesquisa.

Os questionários foram respondidos por 107 alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da UFC, durante as aulas das disciplinas de *Língua Espanhola*, do semestre II ao VIII. É im-



portante dizer que optamos por não aplicar o questionário aos alunos do primeiro semestre, porque esses, por serem recém ingressos, não haviam vivenciado o processo de avaliação das disciplinas do curso.

Em relação ao instrumento utilizado, ressaltamos que mantivemos cinco perguntas – todas fechadas, com uma de múltipla escolha (o participante pode marcar mais de um item) e duas com a possibilidade de especificar outra alternativa diferente das indicadas – com o intuito de relacionar as perguntas dirigidas ao professor e ao aluno.

A **primeira** questão pretendia saber se o aluno reconhece receber algum tipo de *feedback* do professor das suas produções escritas em espanhol (provas, trabalhos, outros). Para tanto, o aluno deveria marcar uma dentre as quatro opções da escala de gradação (*sempre – às vezes – raramente – nunca*). Dependendo de sua resposta, o aluno deveria ou não responder as demais perguntas do questionário, conforme o seguinte comando: “*Se há algum tipo de feedback, continue a responder as questões abaixo*”. Dos cento e sete (107) alunos, temos que: 40% (quarenta e dois) dos alunos afirmaram “*sempre*” receber *feedback* dos professores; 51% (cinquenta e quatro) dos alunos responderam “*às vezes*”; 7,6% (oito) dos alunos marcaram “*raramente*” e somente três (2,88%) alunos indicaram “*nunca*”. Este dado foi muito relevante para a pesquisa, pois 92% (noventa e seis) dos alunos afirmaram receber algum tipo de *feedback*, confirmando o dado obtido nos questionários dos professores, em que 100% (onze) dos professores disseram apresentar *feedback* aos alunos.

Os alunos que responderam que “*nunca*” recebiam *feedback* do professor sobre seu texto escrito não deveriam responder o restante das perguntas. Entretanto, parece-nos que eles não compreenderam o comando dado e responderam todo o questionário. Para a análise dos dados, as respostas destes alunos não foram consideradas, reduzindo o número de questionários analisados para 104.



A **segunda** questão buscava saber dos alunos quais critérios da produção textual eles percebiam ser considerados durante a avaliação pelos professores. Nesta questão, mais de um item poderia ser marcado. Obtivemos as seguintes respostas: 42% dos alunos (quarenta e quatro) indicaram a “*organização textual*”; 18% dos alunos (dezenove) sinalizaram o “*estilo*”; 58% dos alunos (sessenta e um) marcaram a “*formação da sentença*”; noventa e sete (93%) alunos afirmaram os *aspectos gramaticais* e noventa (86%) alunos disseram que a *ortografia, pontuação e construção dos parágrafos* eram corrigidos.

Percebemos que quase a totalidade dos participantes marcaram que os aspectos gramaticais e os mecanismos do texto são enfatizados durante a correção do texto escrito, enquanto menos da metade dos alunos indicaram ser a preocupação do professor a organização textual, em função do gênero textual exigido.

Como já comentado na análise dos Questionários do Professor, os critérios *gramática* e *ortografia* não configuram entre os critérios mais enfatizados durante suas correções. Percebemos, portanto, que houve uma divergência das respostas.

Na **terceira** questão indagamos os alunos sobre como o professor realiza a correção no seu texto escrito. Vale salientar que para esta questão havia três possibilidades de resposta e o aluno deveria marcar apenas um dos itens. Entretanto, alguns assinalaram mais de um, o que nos pareceu bastante razoável, visto que os professores do curso apresentam posturas diferentes de correção, como foi observado na análise do Questionário do Professor.

Sobre como a correção é realizada: 27% dos alunos (vinte e nove) afirmaram que *o professor apenas sinaliza a palavra em seu texto*; 47% dos alunos (quarenta e nove) disseram que *o professor sinaliza a palavra no texto e indica a forma correta*; e 36% dos alunos (trinta e oito) disseram que *o professor sinaliza um trecho do texto e realiza comentários e questio-*



amentos. Cassany (2009, p.71) aponta duas características importantes para a sinalização no texto do aluno pelo professor. Primeiro, o professor deve elaborar um sistema de “sinais” que permita dar informação sobre o tipo de erro cometido para o aluno e, segundo, deve marcar os erros da produção textual sem dar ao aluno a solução correta, para que seja ele mesmo quem os reformule. De acordo com as respostas dos alunos (87), os professores sinalizam seus textos e apresentam respostas e comentários, desviando-se destas condutas mais direcionadas a um *feedback* positivo para o processo de elaboração textual.

Na **quarta** questão pedimos para que os alunos indicassem como é apresentado o *feedback* da correção pelo professor. É importante dizer que nesta questão também o aluno deveria marcar apenas um item, porém alguns alunos marcaram mais de uma resposta: 25% dos alunos (vinte e sete) responderam que o *feedback* do professor é dado *individualmente por escrito*; 43% dos alunos (quarenta e cinco) afirmaram ser dado *o feedback individualmente em uma conversa*; 42% dos alunos (quarenta e quatro) afirmaram que o professor apresenta o *feedback em exposição oral para a turma*, indicando de forma generalizada os acertos e falhas dos textos. Pudemos verificar na questão quatro que as respostas dos alunos se aproximam do que foi dito pelos professores em seus questionários.

Na **quinta** questão, desejávamos saber qual era a atitude do aluno ao receber sua produção escrita após a avaliação. Dado de grande interesse para a pesquisa, porque poderíamos observar se a correção do professor e o *feedback* dados durante o processo avaliativo seriam reintegrados ao processo de escrita. 65% dos alunos (sessenta e oito) afirmaram que lêem e guardam seus textos após a avaliação; 12% dos alunos (treze) disseram guardar a produção textual corrigida para ler depois; e 22% (vinte e três alunos) responderam que procuram refazer o texto após a correção do professor.



Podemos apontar possíveis razões para a falha durante o *feedback* na escrita (LEKI, 1992, p. 122). Primeiro, muitos alunos têm a tendência de rejeitar ou ignorar o *feedback* dado à produção textual, pois consideram um texto “morto”, um rascunho final com nota. Segundo, sabe-se que os alunos, inclusive em textos em sua LM, possuem dificuldade em entender o *feedback* dado, por diversas razões, por exemplo: a) os estudantes não têm certeza a qual parte do texto o comentário do professor está destinado; b) o próprio comentário do professor não apresenta clareza; c) o comentário não se aplica ao estudante; d) o estudante pode compreender a necessidade de modificar seu texto e não saber como realizar as mudanças. Em terceiro lugar, os estudantes podem rejeitar o posicionamento do professor, por não aceitarem uma opinião diferente da sua. E, finalmente, o *feedback* também se torna irrelevante, se rapidamente o estudante aceita o comentário do professor, sem necessariamente haver compreendido o que estava errado e como deveria ser modificado.

De acordo com os dados obtidos na questão cinco, 77% dos alunos (81) afirmaram guardar o texto após a correção, não realizando o trabalho de re-escrita a partir da correção dos professores. Para o nosso estudo, o *feedback* parece falhar pois os alunos consideram seus textos como trabalhos finalizados, como mencionado acima. Uma solução para este problema seria a refacção textual das atividades escritas, proposta de trabalho para professores e alunos. Uma única produção textual pode ser o resultado de semanas de aula. A refacção textual proporciona o aprendizado e a prática extensiva da escrita enquanto processo. As etapas de correção, revisão e edição ocorrem quase simultaneamente, de maneira que a avaliação atua como *input* (fomento) da aquisição da habilidade escrita em textos.

Conclusão

De acordo com os resultados da análise dos dados obtidos nos Questionários do Professor e do Aluno, a correção e o

feedback empregados pelos professores não são reintegrados satisfatoriamente ao processo de escrita dos alunos. Portanto, neste caso, a avaliação não pode ser considerada uma etapa do processo de aquisição da habilidade escrita em texto, capaz de contribuir para a auto-regulação da aprendizagem.

Desejamos que este trabalho proporcione o interesse por pesquisas que ressaltem a necessidade de uma formação adequada dos professores para avaliar. O contexto da nossa pesquisa, o Curso de Letras Português/Espanhol da UFC (curso de formação de professores de língua estrangeira), promove a reflexão sobre a experiência da avaliação do texto escrito em espanhol como língua estrangeira.

Entretanto, nossa preocupação não se limita à produção escrita. Em breve, esses alunos (futuros professores) estarão em sala de aula, com a responsabilidade de avaliar. Estarão preparados? Saberão atuar com confiabilidade, garantindo a regulação da aprendizagem?

Pensamos que há lacunas importantes no processo avaliativo (elaboração do instrumento, correção, notação e interpretação dos resultados) que devem ser investigadas para reduzirmos a imprecisão e a ineficiência das práticas avaliativas que ainda presenciamos. Assim, será possível direcionarmos nossas ações para uma avaliação formativa.

Referências

- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.
- _____. *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó, 2009.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 01, p. 14-34.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.



- KROLL, B. **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. UK: Cambridge University Press, 2003.
- LEKI, Ilona. **Understanding ESL writers: A guide for teachers**. USA: Boynton/Cook Publishers, 1992.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAIMES, A. **Techniques in Teaching Writing**. New York: Oxford University Press, 1983.
- RICHARDS, Jack C. **La Enseñanza Comunicativa de Lenguas Extranjeras**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2007.
- VIEIRA, Lúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE; 2005.
- WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing Writing**. UK: Cambridge University Press, 2002.



APÊNDICE A

Universidade Federal do Ceará
Curso de Pós-Graduação em Linguística – Mestrado

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “O input da correção e do feedback no processo de produção escrita em língua estrangeira”, a ser realizada por mim, Sara de Paula Lima, aluna do curso de Mestrado em Linguística da UFC, orientada pela prof^a. Dr^a. Vlândia Maria Cabral Borges.

Agradecemos a colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Caro aluno,

1. Você recebe algum *feedback* das suas produções textuais escritas em espanhol (provas, trabalhos, outros)?
() nunca () raramente () às vezes () sempre

Se há algum tipo de feedback, continue a responder as questões abaixo:

- 2) Que aspectos da sua produção escrita são avaliados? (Pode marcar mais de um item)
- () Organização textual, em função do gênero textual;
 - () Estilo (escolha do léxico e do registro em função do gênero textual)
 - () Formação da sentença (uso de estruturas coesivas)
 - () Gramática (concordância verbal e nominal, uso dos pronomes, etc.)
 - () Mecanismos do texto (ortografia, pontuação, construção dos parágrafos)

Outros: _____



- 3) Como o professor realiza a correção no seu texto escrito?
- só sinaliza a palavra (ou sentença)
 - sinaliza a palavra (ou sentença) e indica o correto
 - sinaliza um trecho do texto e realiza comentários e/ou questionamentos

- 4) Como é apresentado o *feedback* pelo professor?
- Individualmente por escrito.
 - Individualmente em uma conversa.
 - Em exposição oral para a turma, indicando de forma geral acertos e falhas.
 - Outro. Especifique:

- 5) O que você faz com seu texto após receber o *feedback*?
- lê e guarda
 - guarda para ler depois
 - procura refazer o texto após a correção

Obrigada pela participação!



APÊNDICE B

Universidade Federal do Ceará
Curso de Pós-Graduação em Linguística – Mestrado

O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “O input da correção e do feedback no processo de produção escrita em língua estrangeira”, a ser realizada por mim, Sara de Paula Lima, aluna do curso de Mestrado em Linguística da UFC, orientada pela prof^a. Dr^a. Vlândia Maria Cabral Borges.

Agradecemos a colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

Caro professor,

1. Você considera que seus instrumentos de avaliação (prova, trabalho, outro) representam algum tipo de produção textual escrita do aluno?

Não ()

Obrigada pela participação!

Sim ()

Em caso afirmativo, continue a responder as questões abaixo:

2. Você utiliza algum instrumento de correção (pauta, guia, lista de critérios, tabelas, etc) para as avaliações escritas?

Não ()

Sim ()

Qual?

3. Que critérios são considerados na sua correção para o texto escrito do aluno?

.....

.....

.....

.....



4. Estes critérios de correção da produção textual escrita são apresentados e discutidos no início da disciplina, antes da avaliação ao aluno?

Não ()

Sim ()

5. Após a correção, há algum *feedback* para o aluno em relação aos erros e acertos da sua produção textual escrita?

Não ()

Por quê?

.....
.....

Sim ()

Como é apresentado o *feedback* ao aluno?

() Individualmente por escrito.

() Individualmente em uma conversa.

() Em exposição oral para a turma, indicando de forma geral seu ponto de vista em relação a correção.

() Outro. Especifique:

.....
.....

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C

Tabela 1 – Critérios de avaliação do professor

Critério	Respostas dos professores (n=11)
adequação a proposta de atividade (gênero)	72% (oito)
gramática	36% (quatro)
ortografia	54% (seis)
escolha lexical	27% (três)
organização estrutural (coesão e coerência)	90% (nove)
interferência da LM na LE	9,1% (um)
planejamento (atividade pré-textual)	9,1% (um)



A CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônia Bruna da Silva

Nicolino Trompieri Filho

Introdução

O processo educativo é marcado pela relação estreita entre o ensino e a avaliação, para tanto, além das habilidades e competências necessárias para ensinar, o professor deve avaliar. Hoffmann (1991, p.17) destaca a importância da avaliação quando diz que ela “é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” No entanto, percebemos que nos cursos de formação de professores, públicos ou particulares, a abordagem do ensino exerce supremacia sobre a da avaliação, tanto é que a disciplina de avaliação, em muitos dos referidos cursos, não tem sequer caráter obrigatório. A ausência de disciplinas sobre avaliação na formação inicial se reflete na forma que esse profissional vai, posteriormente, avaliar seu aluno, a formação é mínima para entender essa prática, é o que observa Gatti apud Okada (2010). Nessa linha, Pavão (1998) menciona que o destaque dado ao ensino, em detrimento da avaliação na formação de professores é um dos obstáculos ao estabelecimento de um sistema avaliativo de base científica. Falta, portanto, essa base teórico-científica ao educador no momento de avaliar a aprendizagem do educando. Daí é que ele:

ao chegar à escola já encontra um cenário preparado para que desempenhe determinado papel que o impeça de ver a distorção da avaliação pela valorização da nota (...). E a sala de aula passa a girar não em torno da preocupação com a formação do