



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SARA DE PAULA LIMA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO *INPUT* PARA APRENDIZAGEM
DO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.**

FORTALEZA
2010

SARA DE PAULA LIMA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO *INPUT* PARA APRENDIZAGEM
DO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística (Área de concentração: Estudos em Linguística Aplicada).

Orientadora: Prof^a Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

FORTALEZA
2010

"*Liber, libertas.*"

Tamanho da ficha – 7,5 x 12,5

Ficha Catalográfica elaborada por:

Laninelvia Mesquita de Deus Peixoto – Bibliotecária – CRB-3/794

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

lanededeus@ufc.br

L71 Lima, Sara de Paula
 Avaliação formativa como *input* para aprendizagem do processo de produção
 escrita em espanhol para professores em formação [manuscrito] / por Sara de Paula
 Lima. – 2010.
 177 f.: il. ; 30 cm.
 Cópia de computador (printout(s)).
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de
 Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2010.
 Orientação: Prof^o Dr^a Vlândia Maria Cabra Borges.
 Inclui bibliografia.

1-AVALIAÇÃO. 2-LÍNGUA ESPANHOLA – ESTUDO E ENSINO. 3- PROFESSORES –
FORMAÇÃO. I – Borges, Vlândia Maria Cabra, orientador. II - Universidade Federal do Ceará.
Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística. III – Título.

CDD(22ª ed.) 468.2469

SARA DE PAULA LIMA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO *INPUT* PARA APRENDIZAGEM
DO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística (Área de concentração: Estudos em Linguística Aplicada).

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vlândia Maria Cabral Borges

Aprovada em 14 /12/ 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (Orientadora)

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo – UECE (1^a Examinadora)

Profa. Dra. Lívia Márcia T. R. Baptista – UFC (2^a Examinadora)

Suplentes

Profa. Dra. Rozania Moraes – UECE

Profa. Dra. Eulália Leurquin – UFC

À Dalila Gonçalves de Lima (*in memoriam*),
exemplo de determinação, disciplina e amor.
Só me resta sentir saudade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vânia e Antônio, pelo amor e apoio sempre incondicionais.

Ao meu marido, Ruy, por tornar minha vida sempre mais feliz.

À minha orientadora, Dra. Vlândia Maria Cabral Borges, pelo carinho, estímulo e confiança no desempenho deste trabalho.

Às professoras Dra. Livia Márcia T. R. Baptista e Dra. Antonia Dilamar Araujo por suas leituras atentas e valiosas sugestões.

Aos professores e amigos do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC, pelo exemplo de competência e responsabilidade para minha trajetória acadêmica.

Em especial, a duas grandes parceiras, que muito admiro,
Elisângela Teixeira e Kélvy Freitas.

Aos professores e alunos do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, pela valorosa colaboração.

À Fundação de Apóio à Pesquisa do Estado do Ceará - FUNCAP, pelo apoio financeiro.

RESUMO

No presente trabalho, empreendemos a análise da relação entre o ensino e a aprendizagem da produção escrita em Espanhol como Língua Estrangeira e o processo avaliativo dessa habilidade, mais especificamente, o tipo de correção e *feedback* dados aos textos de professores de espanhol em formação do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como base teórica, fundamentamo-nos nos trabalhos de Leki (1992), Cassany (1999, 2009a, 2009b), Weigle (2002) e Matsuda (2003, 2006), no que se refere à aquisição da habilidade escrita em língua estrangeira, e de Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (2009), que investigam a avaliação escolar, em especial, a avaliação formativa. A pesquisa foi conduzida durante o primeiro semestre de 2010. Através de questionários, procuramos detectar o tipo de correção e o *feedback* realizados no texto escrito do aluno a fim de verificarmos as práticas avaliativas e refletirmos sobre a necessidade de uma formação do professor voltada para o processo avaliativo. Também descrevemos as aulas observadas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola e analisamos as produções textuais a fim de estudarmos: a abordagem de ensino da escrita e o processo de avaliação (instrumento de avaliação, tipo de correção e *feedback* empregados). Nossa pesquisa constatou que não há uma sistematização da avaliação do texto escrito no Curso de Letras Português/Espanhol e, no que se refere à correção e ao *feedback* empregados no Curso, esses não são reintegrados satisfatoriamente ao processo de escrita dos alunos. Portanto, neste caso, a avaliação não pode ser considerada uma etapa do processo de aprendizagem da habilidade escrita em textos, capaz de contribuir para sua auto-regulação. Apoiados nas leituras teóricas e na análise dos dados obtidos nos questionários, na observação das aulas e nas produções textuais dos alunos, elaboramos algumas sugestões que poderão contribuir para uma sistematização da correção do texto escrito em língua estrangeira para o curso de formação de professores supracitado.

Palavras-chave: habilidade escrita em ELE; avaliação; correção e *feedback*.

RESUMEN

En el presente trabajo, analizamos la relación entre la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en Español como Lengua Extranjera y el proceso evaluativo de esa habilidad, más específicamente, el tipo de corrección y *feedback* dados a los textos de profesores de español en formación del *Curso de Letras Português/Espanhol* de la *Universidade Federal de Ceará* (UFC). Como base teórica, nos fundamentamos en los trabajos de Leki (1992), Cassany (1999, 2009a, 2009b), Weigle (2002) y Matsuda (2003, 2006), en lo que se refiere a la adquisición de la habilidad de escritura en lengua extranjera, y de Perrenoud (1999), Hadji (2001) y Luckesi (2009), que investigan la evaluación escolar, en especial, la evaluación formativa. La investigación se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2010. A través de cuestionarios, buscamos detectar el tipo de corrección y el *feedback* realizados en el texto escrito del alumno a fin de verificar las prácticas evaluativas y reflexionar sobre la necesidad de una formación del profesor volcada hacia el proceso evaluativo. Asimismo describimos las clases observadas de la asignatura *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola* y analizamos las producciones textuales con la finalidad de estudiar: el abordaje de enseñanza de la escritura y el proceso evaluativo (instrumento de evaluación, tipo de corrección y *feedback* empleados). Nuestra investigación constató que no hay una sistematización de la evaluación del texto escrito en el *Curso de Letras Português/Espanhol* y, en lo que se refiere a la corrección y al *feedback* empleados en el Curso, esos no son reintegrados satisfactoriamente al proceso de escritura de los alumnos. Por lo tanto, en este caso, la evaluación no se puede considerar una etapa del proceso de aprendizaje de la habilidad de escritura en textos, capaz de contribuir a su auto-regulación. Apoyados en las lecturas teóricas y en el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios, en la observación de las clases y en las producciones textuales de los alumnos, elaboramos algunas sugerencias que podrán contribuir para una sistematización de la corrección del texto escrito en lengua extranjera para el curso de formación de profesores antedicho.

Palabras-clave: habilidad de escritura en ELE; evaluación; corrección y *feedback*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo de Hayes e Flower (1980) (KATO, 2005, p. 59)	28
FIGURA 2 – Modelo Cognitivo para produção escrita de Hayes (1996) (CASSANY, 1999, p.59)	29
FIGURA 3 – Guia de planejamento e leitura do gênero	72
FIGURA 4 – Guia de composição	73
FIGURA 5 – Pauta de revisão	74
FIGURA 6 – Pauta de correção P2 e P3	86
FIGURA 7 – Pauta de correção P8	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Divisão das disciplinas do Curso de Letras Português/Espanhol	16
QUADRO 2 – Esquema de instruções da correção (Adaptado de CASSANY, 2009b, p.54)	49
QUADRO 3 – Pauta holística para correção. (Adaptado do guia de notação do TOEFL: WEIGLE, 2002, p.144)	51
QUADRO 4 – Pauta analítica para correção. (Adaptado da Escala Analítica para Inglês como Segunda Língua de Jacobs <i>et al</i> 1981 apud WEIGLE, 2002, p.116).	53
QUADRO 5 – Pauta analítica, segundo modelo (Daniel Cassany, 2009b, p.87).	54
QUADRO 6 – Experiência Docente – Parte 1	61
QUADRO 7 – Experiência Docente – Parte 2	62
QUADRO 8 – Número de alunos por semestre	64
QUADRO 9 – Critérios de correção dos professores	91
QUADRO 10 – Modo de apresentação do <i>feedback</i>	95
QUADRO 11 – Pauta analítica da pesquisa	106

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1 – Avaliação como produção escrita	83
GRÁFICO 2 – Uso de Instrumentos de correção	85
GRÁFICO 3 – Apresentação dos critérios de correção	93
GRÁFICO 4 – Modo de apresentação do <i>feedback</i> pelo professor	94
GRÁFICO 5 – Presença de <i>feedback</i> pelo aluno	97
GRÁFICO 6 – Critérios de correção pelo aluno	98
GRÁFICO 7 – Modo de correção pelo aluno	100
GRÁFICO 8 – Modo de apresentação do <i>feedback</i> pelo aluno	102
GRÁFICO 9 – Uso do <i>feedback</i> pelo aluno	103
GRÁFICO 10 – Quantidade de erros das produções analisadas	121
TABELA 1 – Critérios de avaliação do professor	92
TABELA 2 – Resultado da correção pelo Instrumento da pesquisa	121

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS	10
1- INTRODUÇÃO	13
2 - A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	19
2.1 Abordagens de ensino da escrita: Produto e Processo	19
2.2 A habilidade escrita em língua estrangeira	31
2.3 Ensino e aprendizagem da habilidade escrita em espanhol como língua estrangeira.....	35
3 - ELEMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO	39
3.1 Tipologias de classificação da avaliação	39
3.2 A Avaliação Formativa	42
3.3 A correção processual	47
4 - METODOLOGIA	56
4.1 Caracterização da pesquisa	56
4.2 Perguntas de pesquisa	57
4.3 Contexto da pesquisa	58
4.4 Participantes	60
4.5 Instrumentos e procedimentos	64
4.5.1 Primeiro contato e observação das aulas	65
4.5.2 Aplicação dos questionários	66
4.5.3 As produções textuais escritas em espanhol	68
5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
5.1 Análise da observação	69
5.2 Análise dos questionários	83
5.2.1 Questionário do professor	83
5.2.2 Questionário do aluno	96

5.3 Análise das produções escritas	104
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
6.1 Considerações a respeito das questões de pesquisas	130
6.2 Considerações a respeito dos procedimentos de coleta de dados	132
6.3 Contribuições do presente estudo e sugestões de pesquisas futuras	134
BIBLIOGRAFIA	137
ANEXOS	143
APÊNDICES	170

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, abordamos a aprendizagem da habilidade¹ escrita em língua estrangeira enquanto um processo, do qual fazem parte a correção e o *feedback*. Mais especificamente, procuramos mostrar que a avaliação contribui como *input* para o aprendizado da escrita do aluno. Para este fim, propusemos um estudo e empreendemos a análise da relação entre o ensino e 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), no primeiro semestre de 2010.

De forma bastante simplificada, a avaliação educacional pode ser concebida como uma operação de medida do desempenho do aluno no curso. Entretanto, sua verdadeira funcionalidade no processo de ensino e aprendizagem incide em representar um julgamento de valor sobre as competências do aluno para uma tomada de decisão deste último em relação ao programa do curso (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; LUCKESI, 2009). Conforme seu objetivo, a avaliação pode situar-se antes, durante e após o processo de ensino e aprendizagem. Como nos interessou observar e analisar a avaliação através da correção e do *feedback* de textos escritos pelos alunos, consideramos a avaliação no centro do processo de aprendizagem da habilidade escrita, como mediadora e reguladora da atuação dos professores e alunos.

Interessava-nos questionar a pouca atenção dada à avaliação em um curso de formação de professores. Na ausência de uma disciplina particular, que proporcione o estudo da avaliação (métodos, elaboração de instrumentos avaliativos e de critérios de notação), foi possível constatar que os alunos do Curso de Letras entendem o processo avaliativo através de suas vivências, haja visto que todos os professores atribuem uma nota a sua disciplina. Entretanto, a interpretação destas notas não apresenta homogeneidade. Uma análise criteriosa da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, como ora aqui proposta, na qual

¹ Neste trabalho, entende-se *habilidade escrita* como a somatória de micro e macrohabilidades de produção textual necessárias à competência comunicativa escrita. Segundo Brown (2004, p. 221): “*Microhabilidades: rapidez motora ao escrever, uso correto da ortografia, adequação do vocabulário e da sintaxe, uso de recursos coesivos; Macrohabilidades: uso dos gêneros do discurso, uso apropriado das funções comunicativas segundo a forma e o propósito do texto, ordenação lógica dos segmentos da mensagem (informação principal, informações secundárias, dado novo, generalização e exemplificação), reconhecimento dos significados conotativos e denotativos, uso apropriado do texto ao contexto sociocultural, emprego de estratégias de escrita*”.

enfocamos o tipo de correção e o *feedback* apresentados aos alunos em suas produções escritas, certamente contribuirá para uma mudança neste panorama. Para isto, analisamos as operações de correção e *feedback*, empregadas em produções textuais em espanhol, dos alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da UFC, a partir da aplicação de Questionários para professores e alunos. Desejávamos, em síntese, refletir sobre o trabalho do professor em atribuir uma nota ao texto do aluno e reconhecer sua visão sobre o processo avaliativo. Muitas vezes, a falta de objetividade e a escassa transparência da avaliação devem-se à subjetividade do avaliador, o que poderiam ser sanadas por meio de maior atenção a este aspecto da formação profissional (THURLER; PERRENOUD, 2002).

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem da escrita em uma língua estrangeira² (LE) ainda é um desafio para pesquisadores e professores. Vários métodos e abordagens de ensino têm tratado, ao longo dos anos, da aquisição³ desta habilidade de forma diferente. Por exemplo, em relação à recente história do ensino e aprendizagem de LE, o método Gramática e Tradução, que prevaleceu durante os séculos XVII a XIX, enfatizava para a aprendizagem da escrita a transcrição de frases de uma língua a outra, ou seja, a codificação de um sistema em outro.

Com a ascensão da Linguística, nos fins do séc. XIX, que até recentemente se interessava quase que exclusivamente pela linguagem falada, a escrita foi relegada a um segundo plano, assumindo o papel de facilitador do aprendizado da fala. Desta maneira, negligenciou-se a escrita por muito tempo nos estudos de LE, porque, para muitos, ela não era considerada uma forma de comunicação interativa, como a expressão oral.

Matsuda (2003; 2006) relata que, em uma perspectiva histórica, a pouca atenção dispensada à escrita em LE se deve ao domínio do método Audiolingual, por volta de 1950. Uma das premissas básicas desse método é que, primeiro, o aluno deve exercitar as habilidades orais (ouvir e falar), e apenas posteriormente, em uma segunda fase, as habilidades escritas (ler e escrever). Desta maneira, o aprendiz só deveria ser exposto à escrita, quando os padrões da língua oral já estivessem internalizados e automatizados.

² A literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras usualmente diferencia os termos “segunda língua” (*second language*) e “língua estrangeira” (*foreign language*). O termo “segunda língua” é usado para se referir à língua adquirida através da imersão do aprendiz na sociedade em que se fala aquela língua. Entretanto, o termo “língua estrangeira” está relacionado à língua aprendida nas escolas, não usada em situações comunicativas cotidianas do aprendiz. Em nosso trabalho, utilizarei o termo língua estrangeira (LE), por entender que a língua materna de um indivíduo (no nosso caso, o português) é a sua primeira língua (L1), e a língua espanhola (foco desta pesquisa) é adquirida formalmente na escola, sendo por vezes considerada uma “terceira língua” (L3), já que muitos dos alunos tiveram primeiramente contato com o inglês (L2).

³ Neste trabalho, os termos *aprendizagem* e *aquisição* serão usados indistintamente, apesar de na literatura da área encontrarmos que são termos diferentes. Para Krashen (1981), *aquisição* de L2 refere-se ao processo informal e automático, enquanto *aprendizagem* diz respeito ao processo formal e consciente.

Uma grande transformação na elaboração dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ocorreu a partir da década de 1970, com o surgimento da abordagem comunicativa. Esta abordagem, que influencia até hoje as formas de ensino de idiomas, estabelece que a “comunicação é um processo integral que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas” (RICHARDS, 2007, p.42). Assim, 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 LE ganharam maior relevância quando se passou a perceber que a apropriação de uma segunda língua amplia a atuação do cidadão na sociedade. Kroll (2003) afirma 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 LE como instrumento de interação sociocultural.

A relevância em estudarmos a língua espanhola se dá graças ao prestígio e à prosperidade que presenciamos hoje no Brasil, em relação à mesma (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 sul-americana e o peso da cultura hispânica no âmbito internacional. É importante mencionar também que o crescimento contínuo da demanda de cursos de espanhol e de suas implicações para o ensino e 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 conclusão do processo de implantação da oferta.

Ao observarmos a matriz curricular (ANEXO A) do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, podemos constatar que um maior número de horas/aula é destinado às disciplinas de língua portuguesa (29 disciplinas/Totalizando: 120 créditos). Por outro lado, a língua espanhola possui 19 disciplinas (Totalizando: 74 créditos). Vejamos o QUADRO 1 seguinte:

	Número de disciplinas	Créditos	Horas /aula (h/a)
Língua Portuguesa	29	120	1.920h/a
Língua Espanhola	19	74	1.184h/a
Optativas	10	30	480h/a
TOTAL	58	224	3.584h/a

QUADRO 1 – Divisão das disciplinas do Curso de Letras Português/Espanhol

Apesar de na Integralização Curricular desse Curso constarem 10 (dez) disciplinas optativas, não é especificado se essas disciplinas devam ser de língua espanhola. Ressaltamos ainda que, de 84 (oitenta e quatro) disciplinas optativas existentes na matriz curricular, somente 7 (sete) são disciplinas de língua espanhola. Esse reduzido número corrobora o nosso questionamento de que o Curso de Letras Português/Espanhol deveria ofertar mais disciplinas direcionadas ao estudo da língua estrangeira.

Ainda sobre este debate, reconhecemos que os estudantes de espanhol do curso de Letras da UFC possuem oito disciplinas, denominadas *Espanhol: língua e cultura*, que potencialmente proporcionam muita experiência com a escrita através de exercícios gramaticais, produção ocasional de pequenos textos e respostas em provas (Cf. Ementa do Curso Língua e Literatura Espanhola, ANEXO B). Entretanto, no contexto desta pesquisa, torna-se necessário mencionar que existe apenas uma disciplina na matriz curricular, *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola*, que é dedicada exclusivamente à produção textual. E mais, esta disciplina surge a partir do primeiro semestre de 2009 devido a alterações curriculares do curso de Letras Estrangeiras, quando a disciplina *Compreensão e Produção Textual em Língua Espanhola* (6 créditos / 6º semestre) foi desmembrada em duas disciplinas ofertadas em semestres diferentes: *Compreensão e Análise de Textos em língua espanhola* (04 créditos / 6º semestre) e *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola* (02 créditos / 8º semestre). Esta modificação reduziu consideravelmente a carga horária destinada ao desenvolvimento da habilidade escrita em textos.

Entendemos, pois, que a relevância de nossa pesquisa está em problematizar o tipo de correção feita às produções escritas e a qualidade do *feedback* fornecido, uma vez que a aprendizagem da habilidade escrita é influenciada por estas etapas. Nesse sentido, observamos e descrevemos as aulas da disciplina *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola*, durante o semestre de 2010.1, a fim de compreendermos a metodologia empregada.

Diante do exposto, por reconhecermos a importância do ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira e a partir da nossa experiência como ex-aluna do Curso de Letras Estrangeiras e como professora de espanhol, pretendemos sondar o processo avaliativo de textos escritos, por professores de espanhol da UFC, e apresentar uma contribuição para a sistematização da avaliação da escrita em LE, com a finalidade de fomentar a aprendizagem dessa habilidade na instituição.

As perguntas da pesquisa as quais procuramos responder com o desenvolvimento do nosso estudo foram: 1. Para o aluno, há ou não a presença de *feedback* em suas produções textuais? Em caso afirmativo, como este *feedback* é incorporado às produções escritas? 2. Para o professor, os textos dos alunos em seus instrumentos de avaliação equivalem a produções textuais? Em caso afirmativo, quais critérios são utilizados para a correção? 3. Como se dá a relação entre a correção e o *feedback* apresentados pelos professores e o *feedback* compreendido pelos alunos e sua incorporação à produção escrita desses últimos?

Acreditamos que, ao procurarmos analisar essas questões, estaremos contribuindo para as teorias de aquisição da escrita haja visto que lançaremos mais luz sobre o que já se tem investigado a respeito do papel do *feedback* do professor como *input* no processo da produção escrita em língua estrangeira do aluno. Além disso, as possíveis relações identificadas entre a correção e o *feedback* compreendido e incorporado às produções dos alunos permitirão uma maior compreensão do papel da avaliação da produção escrita, o que conseqüentemente contribuirá para o ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira.

Nosso objetivo geral foi o de verificar se o tipo de correção e o *feedback* dados aos textos escritos dos alunos funcionam como *input* para a aprendizagem da habilidade escrita. Com esse propósito, dividimos nossa dissertação em cinco capítulos, precedidos por esta **Introdução**, melhor detalhados a seguir.

A fundamentação teórica sobre a qual construímos a pesquisa apresenta-se dividida em dois capítulos. No segundo capítulo, valemo-nos dos estudos de Leki (1992), Raimes (1993), Cassany (1999, 2009a, 2009b), Weigle (2002), Matsuda (2003; 2006), Kato (2005) e Vieira (2005) para apresentarmos considerações a respeito da escrita que orientarão nosso estudo acerca da aprendizagem dessa habilidade através dos processos de correção e *feedback* de produções textuais em língua estrangeira. No terceiro, revisaremos as definições empregadas para avaliação e algumas de suas funções a partir dos textos de Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (2009). Visamos principalmente apresentar a avaliação formativa e a correção processual, instâncias que serão investigadas no capítulo dedicado às análises.

No quarto capítulo, explanamos a metodologia da pesquisa, com a descrição da tipologia, do contexto, dos participantes, dos instrumentos e procedimentos utilizados durante a geração de dados.

O quinto capítulo apresenta os dados obtidos através da observação das aulas, da aplicação dos instrumentos de pesquisa e da análise da produção escrita de alunos, analisados e discutidos a partir das leituras realizadas durante o estudo.

O sexto e último capítulo apresenta nossas considerações finais após fazermos uma retrospectiva das questões de pesquisa e explicitarmos as contribuições deste estudo para a investigação da avaliação e da escrita em língua estrangeira. Apresentaremos também algumas sugestões que poderão contribuir para uma sistematização da correção do texto escrito em língua estrangeira para o curso Letras Português/Espanhol da UFC.

2. A PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste segundo capítulo, apresentamos considerações a respeito da escrita que orientaram nosso estudo acerca da aprendizagem dessa habilidade através dos processos de correção e *feedback* de produções textuais em língua estrangeira. Primeiramente, tratamos de duas abordagens de ensino da escrita (seção 2.1). Em um segundo momento, explanamos os contrastes e aproximações do processo de escrita em língua materna e língua estrangeira (seção 2.2). E, por fim, apresentamos a habilidade escrita em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), língua-alvo desta pesquisa (seção 2.3).

Tomamos como referencial teórico, os estudos de Leki (1992), Raimes (1993), Cassany (1999, 2009a), Weigle (2002), Matsuda (2003; 2006), Kato (2005) e Vieira (2005).

2.1 Abordagens de ensino da escrita: Produto e Processo

Para uma melhor compreensão da habilidade escrita em LE, deter-nos-emos, primeiramente, em descrever e refletir sobre a atenção dada a essa habilidade nas teorias e práticas metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas situadas historicamente (FONT, 1998).

Segundo Richards e Rodgers (2001, p.35), os elementos que constituem um método são: *enfoque*, *desenho* e *procedimento*. Mais detalhadamente, os autores explicam que o *enfoque* diz respeito à teoria sobre a natureza da língua e à teoria sobre a natureza da aprendizagem de uma língua que são adotadas pelo método. O *desenho* apresenta o sistema de ensino e se constitui dos objetivos gerais e específicos, do programa, dos tipos de atividades de aprendizagem e de ensino, do papel do professor, do papel do aluno e do papel do material de ensino. O último elemento de conceitualização e organização de um método, sempre Richards e Rodgers (2001), denomina-se *procedimento* e define as técnicas, práticas e comportamentos que podem ser observados quando se utiliza o método, isto é, recursos quanto ao tempo, espaço e equipamento utilizado pelo professor, modelos de interação observados nas aulas, técnicas e estratégias usadas por alunos e professores.

Os primeiros métodos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se moldavam à forma de ensino do latim, que consistia basicamente da explicação de regras

gramaticais e da resolução de exercícios de tradução/versão de frases da língua-alvo. Conhecido como método Gramática e Tradução, este tipo de método foi preponderante entre os séculos XVII e XIX.

O objetivo da aprendizagem de uma LE consistia no desenvolvimento da competência leitora e escrita, a fim de que o aluno se beneficiasse do exercício mental e intelectual que o estudo da língua-alvo promoveria. Esta metodologia tomava como norma a linguagem literária e dava grande importância aos aspectos gramaticais da língua. Não havia muita preocupação com os aspectos comunicativos da linguagem, e, dessa maneira, a escrita era bastante valorizada, porque era o meio de verificar o conhecimento gramatical aprendido.

Esse método não se baseava em nenhuma teoria linguística ou de aprendizagem, e, muito menos, apresentava uma justificativa psicológica para o processo de aquisição de uma LE.

Com o desenvolvimento do modelo behaviorista sobre o comportamento humano em relação à linguagem, nos anos de 1940 e 1950, fundamentado e iniciado com a obra *On verbal behavior* (1957) de Skinner, a aquisição da linguagem passou a ser compreendida como o resultado da formação de hábitos. Os hábitos se criam mediante à associação repetida de um estímulo a uma resposta e terminam por consolidar-se na mente do aluno, quando são reforçados positivamente. Nesta perspectiva, o erro deve ser evitado durante a aprendizagem, pois pode resultar na não aquisição do conhecimento (hábito). Assim, compreendia-se a aprendizagem de uma segunda língua como um processo no qual o aprendiz teria que superar os hábitos da língua materna para adquirir outros novos na língua-alvo.

Dentre os métodos de ensino e aprendizagem de LE baseados no estruturalismo behaviorista, destacamos o método Audiolingual, que possuía como pilares as estruturas linguísticas e a gramática da língua-alvo, as quais deviam ser aprendidas de forma graduada e repetitiva pela audição antes de sua forma escrita, o que justifica seu nome. Nesse método, também não havia tarefas de tradução, nem o uso da língua materna em sala de aula, as técnicas utilizadas com maior frequência no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras eram a memorização de diálogos, a prática de perguntas e respostas, os exercícios de substituição e as diferentes formas de práticas guiadas para o treino das habilidades de conversação e de escrita.

A apresentação oral da estrutura gramatical enfatizada pelo método audiolingual e por outros métodos estruturalistas (enfoque oral ou método situacional e método estruturo-global-audio-visual) proporcionou uma inversão dos papéis entre “fala” e “escrita”, pois esta última só era vista quando a estrutura já tivesse sido assimilada. A adesão desses métodos acarretou

relevantes mudanças para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que a escrita passou a servir como meio de apoio para a proficiência oral e foi relegada, assim, a um segundo plano durante a aprendizagem (LEKI, 1992; MATSUDA, 2003; 2006).

Raimes (1983, p.4-5)⁴ aponta alguns argumentos que mostram a diferença entre a oralidade e a escrita e justificam a primazia de um enfoque na fala:

- A fala é universal. Qualquer um adquire a sua língua nativa até os 5 anos de vida. Nem todos aprendem a ler e a escreve
- Os falantes usam suas vozes (entonação, ênfase e ritmo) e corpos (gestos e expressões faciais) para ajudar a comunicar suas ideias. Os escritores tem de contar com as palavras na página para expressarem seus significados.
- Os falantes usam a pausa e a entonação. Os escritores usam a pontuação.
- A fala é comumente espontânea e não planejada. A maioria dos textos escritos tomam tempo, são planejados.
- Um falante fala para um ouvinte, que está ali, inclinando a cabeça em assentimento ou franzindo as sobrancelhas em reprovação, interrompendo ou questionando. Para o escritor, a resposta do leitor é posterior ou não existente.
- A fala é normalmente informal e repetitiva. A escrita, por outro lado é mais formal e compacta.

Em relação à discussão acima, Brown (1994 apud WEIGLE, 2002, p. 15) chama a atenção para apenas dois desses argumentos, os quais, o autor afirma, marcam os diferentes processos cognitivos que envolvem a fala e a escrita: o tempo para o planejamento e a recuperação da informação. Os demais argumentos, continua, representam diferenças superficiais, e justifica este posicionamento pelo fato de que frequentemente fala e escrita são usadas em diferentes contextos para consolidar diferentes objetivos comunicativos.

Como visto, os métodos de ensino de línguas estrangeiras, predominantes até o final da década de 1960, davam prioridade à competência gramatical, como se essa fosse a base da

Esta e demais traduções neste trabalho são de nossa autoria.

- ⁴ *“Speech is universal; everyone acquires a native language in the first few years of life. Not everyone learns to read and write.*
- *Speakers use their voices (pitch, stress and rhythm) and bodies (gestures and facial expressions) to help convey their ideas. Writers have to rely on the words on the page to express their meaning.*
- *Speakers use pause and intonation. Writers use punctuation.*
- *Speaking is usually spontaneous and unplanned. Most writing takes time. It is planned.*
- *A speaker speaks to a listener who is right there, nodding or frowning, interrupting or questioning. For the writer, the reader’s response is either delayed or nonexistent.*
- *Speech is usually informal and repetitive. (...). Writing, on the other hand, is more formal and compact”.*

competência linguística. Em outras palavras, Richards (2007, p.9)⁵ explica que os métodos estruturalistas:

Baseavam-se na convicção de que era possível aprender a gramática por meio de instruções diretas e de uma metodologia fundada na prática repetitiva de modelos mecânicos. (...) Pensava-se que a aprendizagem de línguas compreendia a reunião de um grande acervo de frases e de modelos gramaticais e que se aprendia a produzi-los com precisão e rapidez ao experimentar a situação apropriada.

A abordagem da escrita adotada até então era a de *escrita como produto* cujo foco está no sistema da língua. Em outras palavras, tem-se a ideia de que para escrever e fazê-lo bem é preciso conhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário. Subjacente a essa abordagem da escrita, encontra-se uma concepção de linguagem e de texto. A língua é entendida como um sistema de regras pronto, que o indivíduo deve apropriar-se como um comportamento (hábito). O texto é, então, entendido como “simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH, 2010, p.33).

O desenvolvimento de novas teorias de aquisição de línguas promoveu uma ruptura em relação ao que se pensava sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Determos brevemente em aclarar em que consistem as teorias de aquisição cognitivas e sócio-interacionistas para conseguirmos uma maior compreensão sobre os métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que lançam mão das mesmas em sua constituição (ZAINUDDIN, 2002).

As teorias de aquisição cognitivas preconizam que o aprendizado da linguagem é biologicamente determinado, isto é, cada pessoa possui uma capacidade mental inata para aprender a linguagem. Noam Chomsky, a maior influência deste paradigma, posiciona-se fortemente contra a teoria behaviorista de aquisição da linguagem por argumentar a favor de uma gramática inata no ser humano, que estrutura o conhecimento linguístico em regras. Isto é, Chomsky defende uma gramática interna que rege e viabiliza o desenvolvimento da linguagem, independentemente das experiências em sociedade que o ser humano estabeleça durante seu crescimento.

A perspectiva inatista ao consolidar-se lançou luz sobre a questão do erro e da correção durante a aprendizagem, pois elucidou que a aprendizagem se dá em um processo

⁵ “Se basaban en la convicción de que era posible aprender gramática por medio de instrucciones directas y de una metodología fundada en la práctica de modelos mecánicos. (...) Se pensaba que el aprendizaje de lenguas comprendía la compilación de un gran acervo de frases y de modelos gramaticales y que se aprendía a producirlos con precisión y rapidez al experimentar la situación apropiada”.

contínuo, no qual o aprendiz pode apresentar certas dificuldades em algum momento por não haver completado certa etapa do seu desenvolvimento.

Com os avanços dos estudos neurológicos, reconheceu-se que a interação social é de grande importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos na criança. Ou seja, crianças que não são estimuladas por adultos e/ou outras crianças antes da puberdade, podem apresentar sérios déficits cognitivos, diferentemente de crianças que receberam ricas experiências de socialização.

Nesta perspectiva surgem as teorias de aquisição sócio-interacionistas, as quais postulam que a linguagem emerge do papel social que exerce nas interações humanas. Essas teorias reconhecem que as experiências no meio social são altamente relevantes para a aquisição da linguagem. Para os estudiosos do sócio-interacionismo, os alunos são ativos, participam e interagem para a construção dos conhecimentos.

Os estudos de Vygotsky (2008) fortalecem e engrandecem a teoria sócio-interacionista. Para o referido autor, o desenvolvimento do comportamento humano é um fenômeno histórico e socialmente mediado, sendo a linguagem o principal meio desta mediação. Assim, Vygotsky (2008) propõe uma *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural, de forma que, quando o homem modifica o ambiente através do seu comportamento, essa mesma modificação passa a fazer parte do seu comportamento futuro.

Para o autor, a consolidação das funções psicológicas superiores – controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc – ocorre pela integração dos aspectos biológicos e sociais no indivíduo. Ele acredita que o aprendiz possui dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem: um nível de desenvolvimento atual e outro nível de desenvolvimento potencial. Estes dois níveis são referidos pelo termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Influenciado pelo pensamento de Marx, Vygotsky postula que o desenvolvimento psíquico do homem é resultado do trabalho, ou seja, é o trabalho que habilita o homem a modificar a natureza e, conseqüentemente, a si próprio. Com isso, postula que as atividades na sociedade exigem do homem relacionar-se com outros e estabelecer instrumentos de trabalho (REGO, 2008, p. 51). Partindo deste raciocínio, Vygotsky procura estudar o signo (a linguagem) como o instrumento da atividade psicológica, de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Nessa empreitada, a fala e o pensamento prático devem ser estudados conjuntamente, pois a aquisição da linguagem permite três capacidades cognitivas para o homem: abstrair os objetos, conceitualizar (abstrair características comuns, generalizar

e criar categorias para os objetos) e comunicar-se (preservar, assimilar e transformar as informações ao longo do tempo).

As duas teorias de aquisição da aprendizagem até aqui descritas não se contradizem. As teorias cognitivas assumem que o aprendizado da linguagem deve-se a capacidade inata do ser humano para desenvolver a linguagem de forma criativa e passam a investigar o funcionamento cerebral. As teorias sócio-interacionistas estudam práticas linguísticas diversas, histórica e culturalmente constituídas.

As teorias cognitivas e sócio-interacionistas dão suporte à abordagem Comunicativa, que começou a ser difundida por volta da década de 1970. Nessa abordagem, o objetivo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não se restringe ao desenvolvimento da competência linguística – conhecimento das formas linguísticas – passando a incluir também o desenvolvimento das competências discursiva, sociocultural e estratégica.

Segundo Canale (1983 apud ZAINUDDIN, 2002), a competência comunicativa consiste de quatro componentes: competência *gramatical*, competência *discursiva*, competência *sociocultural* e competência *estratégica*. O autor define a competência gramatical como as habilidades necessárias (por exemplo, conhecimento lexical, morfológico, sintático, fonológico, etc.) para falar e escrever corretamente. A competência discursiva diz respeito às habilidades empregadas durante a conversação, que permitem aos participantes do ato comunicativo a conexão das sentenças para formar um discurso coerente e significativo. A competência sociocultural possibilita o uso apropriado da linguagem e de padrões do discurso de acordo com o contexto social, isto é, consiste do entendimento das convenções sociais, dos papéis dos participantes e do propósito comunicativo. Por fim, a competência estratégica refere-se a capacidade de usar a linguagem adequadamente para alcançar o objetivo comunicativo por meio de estratégias verbais e não-verbais.

Diante do exposto acima, através da abordagem comunicativa, os aprendizes de LE aprendem os aspectos sociais, culturais e pragmáticos da língua-alvo. Dito de outra forma e resumidamente, as estruturas linguísticas são ensinadas priorizando o contexto de uso e sua significação. As quatro habilidades linguísticas (oralidade, audição, escrita e leitura) são introduzidas desde o princípio, pois o aprendizado de uma LE se dá no desenvolvimento da capacidade de comunicar-se eficazmente. Com a propagação dessa abordagem, os materiais didáticos passaram a abandonar a visão estruturalista da linguagem e behaviorista da aprendizagem a favor de enfoques mais direcionados para a competência comunicativa. Utilizamos o termo *enfoque*, pois se refere mais ao conjunto de opções teóricas e práticas, muitas vezes heterogêneas, do que a uma metodologia concebida como um todo coerente.

Segundo Richards e Rodgers (2001), o enfoque comunicativo se baseia em três princípios: (a) o princípio da comunicação, segundo o qual atividades que implicam comunicação real promovem a aprendizagem; (b) o princípio das tarefas, segundo o qual tarefas significativas corroboram para a aprendizagem da língua-alvo; e (c) o princípio do significado, segundo o qual a linguagem significativa serve de apoio a aprendizagem.

Dentre os enfoques comunicativos moderados, o programa nocional-funcional representa uma configuração inicial dos desenhos comunicativos. Neste programa, os componentes léxicos e sintáticos permanecem imprescindíveis, mas unicamente como instrumentos para consolidar uma determinada ação comunicativa. Desta forma, os aspectos estruturais da linguagem são considerados, mas são expostos em atividades pré-comunicativas que permitem a aprendizagem do sistema linguístico.

Font (1998, p.224) aponta, dentro do panorama da abordagem comunicativa, novas tendências, que surgem durante os anos de 1980 e propiciam grandes transformações em relação à visão da linguagem, da metodologia de ensino de línguas, da participação do aluno e das funções do professor. Este novo tipo de enfoque, denominado processual, desvia o olhar do *objeto* para o *processo* de aprendizagem.

Os enfoques processuais orientam a aprendizagem da língua estrangeira de maneira a implicar o aprendiz no processo a fim de que esse adquira os quatro componentes da competência comunicativa citados anteriormente – competência *gramatical*, competência *discursiva*, competência *sociocultural* e competência *estratégica* – e consiga um desenvolvimento cognitivo e de sua personalidade.

O Ensino de Línguas por Tarefas representa um tipo de *desenho*, conforme a terminologia de Richards e Rodgers (2001), do enfoque processual e consiste na realização de atividades na língua-alvo que envolvam a resolução de algum tipo de problema ou que se atinja um objetivo comunicativo, onde um resultado é produzido. No Ensino por Tarefas, as tarefas representam o instrumento de interação entre aluno e professor para uma aula de LE plenamente comunicativa.

Outro desenho de enfoque processual, a Aprendizagem por Projetos (FONT, 1998, p.225), constitui uma reformulação do Ensino por Tarefas, pois o ensino e aprendizagem se dá em um projeto, isto é, em um conjunto de tarefas integradas e sequenciais que têm um objetivo comunicativo específico e concreto. Desta forma as atividades passam a ter uma maior duração e não estão isoladas.

Na aprendizagem por projetos, supõe-se uma forte relação de negociação entre o grupo (professor-aluno e aluno-aluno) para delinear o conjunto de atividades inter-

relacionadas sobre as quais se baseia o curso. Neste desenho, a participação e a cooperação do grupo por meio do estímulo motivacional do professor e das atitudes dos alunos proporcionam o sucesso de objetivos educacionais mais amplos.

Após a revisão dos enfoques e métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos perceber com mais clareza as diversas práticas de escrita adotadas por professores e alunos. Brown (2004, p. 220) distingue quatro categorias de desempenho da escrita, as quais, para maior clareza, apreendem formas de produção textual. São elas: *imitativa*, *intensiva (controlada)*, *receptiva* e *extensiva*.

A primeira, *imitativa*, inclui tarefas básicas da habilidade escrita; o aluno deve escrever palavras e curtas sentenças corretamente, além de dominar a pontuação. Neste nível, a forma é o foco primário, senão exclusivo, enquanto que o contexto e o significado estão em um plano secundário. Na categoria *intensiva (controlada)*, além das características da escrita imitativa estão incluídas a escolha lexical adequada ao contexto, a correção gramatical e a construção frasal mais elaborada. O significado e contexto assumem maior grau de atenção, apesar de o foco ser a forma e as tarefas, controladas. Já na *receptiva*, as tarefas requerem o desempenho de um nível inicial de discursividade, sentenças conectadas a parágrafos e a organização lógica dos argumentos. As tarefas são pedagogicamente orientadas, destacando o trabalho com gêneros, como: curtas narrações e descrições, resumos, pequenos relatos, interpretações de gráficos. Guiado por condições específicas, o aluno pode exercitar a escrita com alguma liberdade diante das opções de escolha vocabular, gramatical e discursiva para expressar suas idéias. Nesta categoria de desempenho da escrita, a forma é condicionada pelo discurso, o aluno enfatiza em sua escrita o contexto e o significado. Por fim, a categoria *extensiva* implica o controle efetivo de processos e estratégias de escrita para textos mais complexos e elaborados, como: ensaios, projetos de pesquisa, teses. O foco do escritor se detém em atingir o objetivo proposto, organizar e desenvolver as idéias logicamente, demonstrar variedade lexical e sintática e, em muitos casos, desenvolver o processo de refacção de versões do texto antes de apresentar o produto final.

Cassany (1999, p. 184) também adota o termo *escrita extensiva* empregando-o, em um sentido mais amplo, para o desenvolvimento da prática ativa através de atividades de composição ou produção escrita. O autor aponta alguns objetivos da escrita extensiva:

- Acostumar-se a escrever em todo tipo de contextos; especialmente fora da sala da aula e do centro escolar;
- Aprender a usar a escrita com toda classe de temas pessoais, acadêmicos e sociais;
- Aprender a usar a escrita como instrumento acadêmico nas matérias do currículo escolar, conectando os conhecimentos prévios e pessoais com os conteúdos disciplinares de cada área.
- Formar o hábito de escrever de maneira contínua, sem necessidade de motivação externa ou de instruções dos professores.
- Desenvolver condutas auto-reguladoras: ter iniciativa para encontrar temas, para revisar os rascunhos, para utilizar o dicionário, etc.
- Facilitar a experimentação de emoções positivas durante a composição: interesse pela tarefa, satisfação pela expressão pessoal ou pela compreensão efetiva do leitor.

Diante do exposto, observamos que o ensino da habilidade escrita sofreu uma mudança radical com a evolução do conhecimento metodológico nesta área. A visão de ensino, que privilegiava a descrição e a reprodução dos modos de discursos, desviou-se para a prática de uma escrita extensiva que passou a exigir do aluno e do professor o conhecimento dos processos de redigir. Estes, sim, seriam capazes de promover subsídios para fundamentar a didática da escrita, orientando novas escolhas metodológicas (VIEIRA, 2005).

Na abordagem da escrita como processo, a escrita é compreendida como uma atividade cognitiva; a ênfase é dada, primeiramente, às ideias, ao conteúdo, e, posteriormente, à forma. Reconhecemos que aprender a escrever, seja em língua materna ou língua estrangeira, é uma atividade difícil, pois como alertam Leki (1992), Weigle (2002) e Vieira (2005), a natureza das operações mentais envolvidas no processo de escrita é conflitiva, haja visto que ocorre uma maior divergência e liberdade na geração de idéias e maior convergência e disciplina na organização e estruturação dessas idéias. Deste ponto de vista processual, há variadas maneiras de perceber e definir os subprocessos presentes na produção de um texto, pois a escrita é então vista como um processo recursivo de elaboração/organização de ideias, textualização, revisão e edição. Nesta perspectiva de escrita como processo, valorizam-se mais as operações e habilidades necessárias à elaboração de um texto, do que o produto final.

A concepção de linguagem presente no modelo de escrita como processo é a *interacional* (dialógica), pois escritor e leitor são vistos como co-autores do texto, sujeitos ativos em um evento comunicativo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (KOCH, 2010, p.34).

Antes de discutirmos com detalhes os contrastes e aproximações do processo cognitivo da escrita em língua materna e língua estrangeira, é importante uma revisão dos modelos de escrita como processo. Os modelos de escrita como processo, que descreveremos a seguir, utilizaram entrevistas retrospectivas ou o protocolo verbal como instrumentos de

investigação. O propósito principal destas pesquisas foi o de capturar diferenças entre escritores iniciantes e proficientes e descrever as variadas estratégias utilizadas no processo de escrita (WEIGLE, 2002).

De acordo com Weigle (2002, p.23), o primeiro e influente modelo de escrita como processo foi o de Hayes e Flowers (1980). Hayes e Flowers descrevem o processo de escrita como uma tarefa complexa, que inclui o conhecimento do tema, o conhecimento da audiência, o uso de planos textuais armazenados, e numerosos processos cognitivos (planejamento, textualização e revisão).

A grande contribuição desse modelo deve-se ao fato da escrita ser compreendida como uma atividade recursiva e não mais linear. Observemos a FIGURA 1, a seguir:

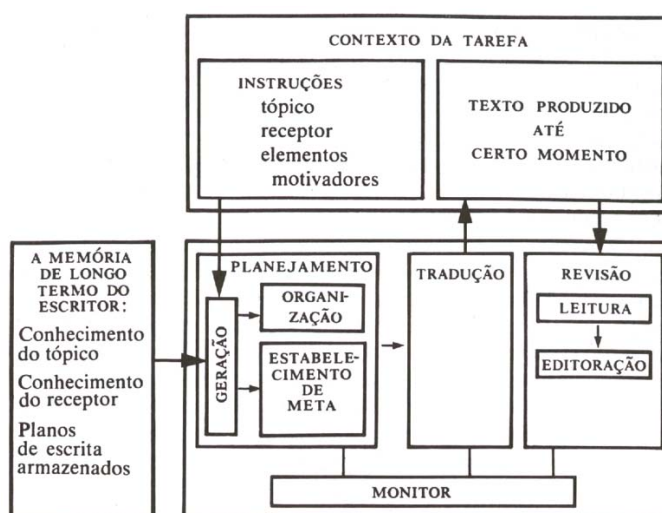


FIGURA 1 – Modelo de Hayes e Flower (1980 apud KATO, 2005, p.87).

O *planejamento* consiste na elaboração de uma configuração inicial do texto, que pode ter certas representações gráficas (esquemas, listas, rascunhos) e que inclui tanto informação pragmática do contexto comunicativo quanto material linguístico. Essa etapa possui três subprocessos: o *estabelecimento de metas de composição*; a *geração de ideias*, que consiste no processo de atualização ou recuperação de informações armazenadas na memória, que podem ser úteis à produção; e a *organização das ideias*, processo de construção de uma primeira versão do significado do texto, que pode manifestar-se em forma de esquema de ideias ou pontos principais.

A segunda etapa é a *tradução* (ou *textualização*), na qual o autor elabora linguisticamente, em forma de texto escrito, as configurações preliminares da mensagem.

Nesse momento, há um cuidado especial com os aspectos gramaticais, semânticos, de coesão e coerência.

Na *revisão*, terceira e última etapa, o autor analisa a qualidade da sua produção escrita em três fases sucessivas: avaliação, diagnóstico e operar.

Estas etapas linguístico-cognitivas se desenvolvem de maneira dinâmica, interativa, cíclica, e em variados níveis de análises (objetivos pragmáticos do texto, ideias para seu conteúdo, formas linguísticas, etc.), de maneira que, durante a produção, o *monitor* (escritor) utiliza os processos descritos recursivamente em qualquer momento e ordem.

O segundo modelo listado por Weigle (2002, p.24) é o de Hayes (1996). A proposta de John R. Hayes atualiza o modelo de Hayes-Flowers de 1980 e oferece um enfoque mais amplo ao integrar aspectos sócio-culturais, cognitivos e emocionais.

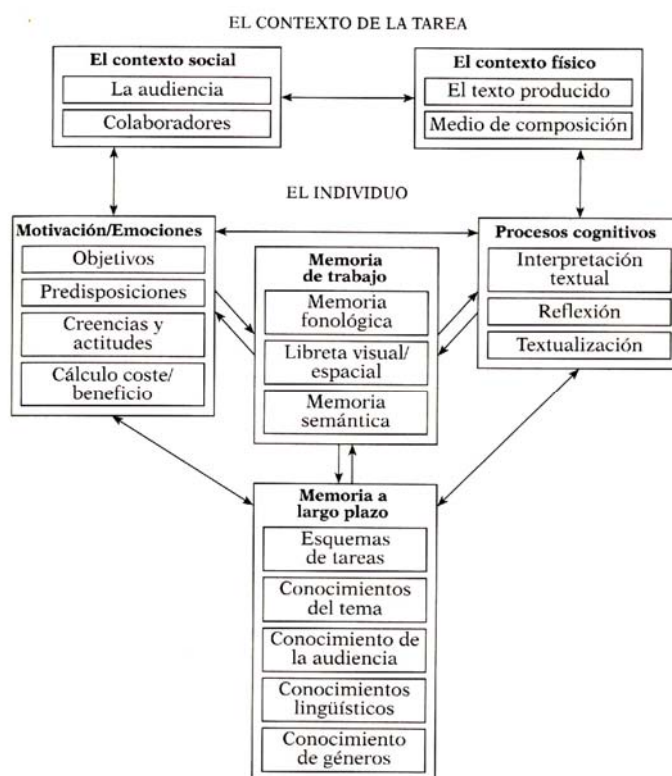


FIGURA 2 – Modelo Cognitivo para produção escrita de Hayes (1996 apud CASSANY, 1999, p. 59).

O modelo Cognitivo para produção escrita de Hayes (1996) estabelece dois planos da composição textual (Cf. FIGURA 2): *o contexto da tarefa* e *o indivíduo*. Para o contexto da tarefa, temos dois componentes *o contexto social* (*audiência* e *colaboradores*) e *o contexto físico* (*o texto produzido* e *o meio de composição*). Antes de iniciar a redação de um texto, é conveniente refletir sobre todos os dados que se dispõe do leitor (*audiência*): seus

conhecimentos, sua idade, sua ideologia, seus interesses, sua posição social e cultural, etc. Um escritor proficiente deve escrever textos atentando-se ao futuro leitor, satisfazendo seus gostos e necessidades. A denominação *colaboradores* diz respeito à interação de vários autores para a construção do texto (aluno e professor, aluno e aluno). Por *meio de composição*, entende-se tanto o contexto de produção (em torno físico, âmbito de trabalho ou pessoal) como os instrumentos de composição (computador, programas).

O foco central do modelo de Hayes (1996) é o plano do *indivíduo*. Nesse plano, observamos a interação de quatro componentes: *memória de trabalho, motivação e emoção, processos cognitivos* e *memória de longo prazo*. A *memória de longo prazo* é ilimitada e armazena os dados linguísticos e enciclopédicos para a composição. A *memória de trabalho* se constitui de três elementos: 1 - memória fonológica, que armazena a informação áudio-verbal; 2 – memória visual, que armazena e codifica a informação visual; e 3 – memória semântica, responsável pelo armazenamento das informações conceituais. O *componente motivação e emoção* desempenha um papel relevante no modelo, pois reconhece a importância dos objetivos, crenças e pré-disposições do escritor sobre o ato de redação. Os *processos cognitivos*, de maneira geral, trabalham com formas linguísticas ou com representações mentais e constam de três instâncias: a *interpretação textual*, a *reflexão* e a *textualização*.

Aprofundaremos, a seguir, os processos cognitivos de interpretação, revisão e textualização. A *interpretação textual* consiste na construção de representações internas dos variados *inputs* que recebe o escritor: instruções do professor, conversas com outros alunos, leitura do material didático e observação da realidade. A *reflexão* trabalha somente com as representações mentais e envolve três processos básicos para o desenvolvimento de novas representações a partir das existentes: *solução de problemas, tomada de decisões* e *inferência*. Resumidamente, temos que a *solução de problemas* é o conjunto de passos para atingir um objetivo; a *tomada de decisões* consiste na avaliação e escolha de uma opção de atitude frente às diferentes possibilidades de ação do escritor; e a *inferência* se dá em elaborar uma informação nova a partir de uma anterior, isto é, a expansão do conhecimento a partir de pressuposições, implicações e analogias. Por último, a *textualização*, consiste em gerar produtos escritos – *outputs* – a partir das representações mentais elaboradas com a *reflexão* (CASSANY, 1999; WEIGLE, 2002; KATO, 2005).

Nesta seção, tratamos da natureza da habilidade escrita a partir de duas perspectivas: escrita como produto e escrita como processo. Acreditamos que a concepção de *produção*

escrita como processo é a que melhor explica a complexidade dessa habilidade linguística e será com base nessa concepção que analisaremos nossos dados.

A visão tradicional de salas de língua em que a escrita é trabalhada como um produto do treino da competência gramatical está sendo modificada pela noção de que a escrita em uma língua estrangeira é uma atividade comunicativa importante para a vida pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo. Como pertencemos a uma sociedade global, sabemos que a necessidade do domínio de outros idiomas é quase incontestável, haja visto que graças aos avanços tecnológicos pessoas de diferentes países e culturas interagem entre si e a comunicação através de diferentes línguas torna-se essencial. Nesse contexto, a concepção de produção escrita como processo – como uma atividade cognitiva que visa à transmissão de uma mensagem, ideia, ou pensamento – passa a assumir um papel de destaque no ensino e aprendizagem de uma LE.

A seguir, discutiremos mais detalhadamente as semelhanças e diferenças do processo cognitivo da escrita em língua materna e língua estrangeira.

2.2 A habilidade escrita em língua estrangeira

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). Porém, diante do exposto na seção anterior, sabe-se hoje 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 habilidades, 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 lexical, 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 (Doravante, LM) e em LE, concluindo que, apesar de processos distintos, a diferença não estaria 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 durante a escrita em LM.

Os escritores proficientes diferenciam-se dos escritores inexperientes devido à forma como realizam os processos cognitivos durante o ato de escrever. Segundo Daniel Cassany (2009b, p.19), para a literatura da área, os processos cognitivos mais marcantes entre os escritores proficientes e inexperientes ocorrem durante a *revisão*. O autor aponta diferenças objetivas; analisemo-as: a) Os escritores proficientes costumam ler e reler o que escrevem mais vezes que os inexperientes; b) Os escritores proficientes costumam corrigir ou retocar o texto mais vezes que os inexperientes; c) Os escritores proficientes concentram-se em aspectos do conteúdo e da forma conforme o momento da escrita, enquanto que os inexperientes despendem mais tempo com a forma. Sendo assim, a revisão para os escritores proficientes funciona como uma ferramenta para melhorar o texto como um todo, enquanto que para os inexperientes constitui uma etapa menos rebuscada e mais mecânica de organização superficial da composição.

A partir dessas descobertas, pesquisadores começaram a levar as práticas das aulas de produção textual em LM para as salas de aula em LE: 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 linguísticos. 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 letramento⁶ e proficiência na escrita. Porém, pode-se considerar

⁶ Letramento: esse termo é aqui entendido como um processo de maior amplitude do que a alfabetização, pois se refere à capacidade de não somente saber ler e escrever, mas também de fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita. Sendo assim, o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais escritos que o indivíduo reconhece e consegue reproduzir. Baseamo-nos nos estudos de Rojo (1998), Freire (2003) e Soares (2003).

que a dificuldade para o aprendiz de língua estrangeira seja ainda maior, devido às limitações linguísticas (LEKI, 1992; RAIMES, 1983; CASSANY, 1999; VIEIRA, 2005).

A escrita em LE tende a ser menos espontânea, fluida e efetiva em relação à escrita na LM, pois o escritor tende a focar sua atenção mais nos aspectos linguísticos do que no conteúdo da mensagem. Por vezes, o processo de elaboração textual pode ser interrompido pela necessidade de longas buscas por vocabulário ou escolhas sintáticas. Conseqüentemente, a versão final do texto pode não coincidir com a intenção original do autor (WEIGLE, 2002, p.35-6).

Contudo, estudos revelam que a capacidade de integrar estratégias efetivas na elaboração do texto parece ser independente da proficiência linguística na língua estrangeira, pelo menos entre aprendizes intermediários e avançados. Em outras palavras, enquanto a proficiência linguística pode ter um efeito adicional na qualidade do texto, essa por si só é um fator independente para a produção textual em LE.

De acordo com o exposto, escritores proficientes em LM com pouco domínio linguístico da língua estrangeira não estão impedidos de elaborar com êxito seus textos. Entretanto, escritores inexperientes em LM com pleno domínio linguístico na LE não são capazes de realizar processos eficazes de escrita. Sobre este debate, Leki (1999, p. 78)⁷ afirma que:

Enquanto não parece estar claro quanto da habilidade escrita da L1 está disponível na escrita em L2, parece ser intuitivo claro que aqueles que nunca desenvolveram efetivas estratégias de produção textual na L1 não podem empregá-las na escrita em L2, apesar de um elevado conhecimento da L2.

Como já dito, nas últimas décadas, novos enfoques e técnicas que caracterizam a abordagem de escrita como processo puderam ser vistas nas salas de aula de LE. Entretanto, reconhece-se que o impacto dessa abordagem ainda é limitado. Podemos apontar alguns fatores para a pouca aplicabilidade dessas práticas: a falta de disciplinas de escrita processual nos cursos de formação de professores de LE; despreparo dos docentes que seguem com aulas tradicionais, utilizando do exemplo que tiveram enquanto alunos; foco das pesquisas sobre escrita como processo nas experiências pessoais do autor, o que não favorece a generalização dos resultados; e, por fim, críticas a esta abordagem por dar a falsa ideia de que a competência gramatical não seria necessária (LEKI, 1992, p.6).

⁷ “While it might not be obvious how much of their L1 writing ability is available to L2 writers, it does seem intuitively clear that those who never learned effective writing strategies in L1 cannot employ them in L2 despite a great deal of fluency in L2”.

Refletir sobre o impacto da abordagem da escrita como processo, indicar seus aspectos positivos e negativos, pareceu-nos bastante importante para o contexto da nossa pesquisa. Em um curso de formação de professores, os alunos devem estar atentos para as diferentes formas de ensino e aprendizagem da habilidade escrita a fim de tornarem-se aptos a escolher a metodologia mais eficiente para sua sala de aula. Após a exposição acima das semelhanças da escrita em primeira e segunda línguas, discutiremos a seguir as diferenças.

Weigle (2002, p.4-7) 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, segundo a autora, pesquisadores apontam que a escrita em LM está intrinsecamente relacionada à 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. Essas características citadas não se adequam ao aprendizado da escrita em LE, pois 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.

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 sendo 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 textual, adequação ao tema e ao leitor, podem não ser trabalhadas com a máxima atenção (LEKI, 1992; CASSANY, 1999; WEIGLE, 2002).

Compreender a aquisição da habilidade escrita em língua estrangeira como um processo que envolve semelhanças e diferenças em relação ao processo de escrita em língua materna, parece-nos relevante para a formação do futuro professor de línguas. Finalizaremos o capítulo lançando um olhar sobre o ensino e aprendizagem da habilidade escrita em espanhol (seção 2.3), língua-alvo desta pesquisa.

2.3 Ensino e aprendizagem da habilidade escrita em espanhol como língua estrangeira

Nossa pesquisa investigou a aquisição da habilidade escrita através dos processos de correção e *feedback* de produções textuais em **língua espanhola**, portanto, apresentamos nesta seção alguns conceitos que permeiam o ensino e aprendizagem dessa língua. Buscamos nesta seção apontar e analisar um fator adicional e bastante relevante nesse processo que é a *distância* entre línguas.

Conforme afirma Henriques (2005, p.148-9), “existem línguas distantes do espanhol, de distância média e próximas”. Devido a uma origem comum, o latim vulgar, as línguas românicas são as mais próximas ao espanhol, e entre elas figura-se o português. As línguas inglesa e alemã, por exemplo, apresentam uma distância média, enquanto as orientais, como o japonês, são distantes. O autor toma como exemplo a ordem das palavras na formação das frases para explicar a *distância* entre as línguas. Assim, a construção frasal SVO (sujeito + verbo + objeto) não representa uma dificuldade para falantes do português e do inglês, entretanto, para um aprendiz japonês entender a frase “*me gusta mucho la comida japonesa*” (“eu gosto muito da comida japonesa”) não será algo simples, ele precisará seguir um percurso mais longo, pois a ordem de sua língua materna é SOV (“*japonés comida mucho me gusta*”; “da comida japonesa muito eu gosto”). Através do exposto, podemos perceber quão diferente será o processo de aquisição da língua espanhola para falantes nativos de línguas tipologicamente diferentes.

O português e o espanhol são línguas verdadeiramente semelhantes, sendo assim, não podemos afirmar que existe um aprendiz brasileiro iniciante na língua espanhola, e o mesmo é possível afirmar de um falante espanhol que empreende o estudo do português. Entretanto, a afinidade entre as nossas línguas não é uniforme, isto é, não atinge do mesmo modo os níveis lexical, sintático e fonético/fonológico (ALCARAZ, 2005, p.196). A maior proximidade pode ser verificada no nível lexical, haja visto que ambas línguas se formaram a partir da língua latina (mais de 85% dos vocábulos têm uma mesma origem). No nível sintático, a semelhança não é sempre clara; as diferenças neste campo devem-se a uma maior ou menor proximidade com o latim. No nível fonético/fonológico, as divergências são muitas, porém não são capazes de dificultar a aprendizagem acurada.

As teorias de aquisição de segundas línguas configuram a descrição de como as pessoas aprendem uma segunda língua e dos fatores que facilitam ou dificultam o aprendizado da língua-alvo. O modelo de Análise Contrastiva representou a primeira teoria de

aprendizagem de L2 e surgiu por volta de 1950, juntamente com o Método Áudio-lingual. Tanto o modelo de análise contrastiva quanto o método áudio-lingual estavam associados com as teorias de aprendizagem behavioristas. Para o modelo de análise contrastiva, o processo de aquisição de um sistema linguístico em relação a outro se baseia em dois conceitos principais: a interferência e a transferência linguísticas.

Acompanhando os autores, a exemplo de Larsen-Freeman e Long (1994), Fernández (1997) e Durão (2004), podemos afirmar que o modelo de Análise Contrastiva pretendia, em sua versão forte, prever todos os erros possíveis durante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, identificando as diferenças entre a língua-alvo e a língua materna do aprendiz, a fim de evitar-se o erro e, conseqüentemente, a fixação de estruturas e/ou léxico inapropriados. Acreditava-se, portanto, que a única razão para as dificuldades e os erros na aprendizagem de uma LE era a interferência linguística da LM. Os estudiosos mais influentes desse modelo foram Charles Fries e Robert Lado, este último sintetizou as ideias anteriores e desenvolveu a metodologia do método Áudio-lingual.

Os anos 1970 marcam o declínio do modelo de Análise Contrastiva; entre algumas razões, afirma-se que pesquisas empíricas realizadas para revalidar a teoria demonstraram que a interferência da LM não é a única nem a principal fonte de erros dos aprendizes. Estes estudos ainda constataram que há uma grande falha na equação contrastiva de que maior a diferença entre as línguas, maior a dificuldade e maior o número de erros por interferência. Reconheceu-se que a interferência ocorre mais frequentemente entre línguas e estruturas linguísticas mais próximas entre a língua materna e a língua-alvo.

Investigações do processo de aquisição de L2 constataram que a maioria dos erros do aprendiz de LE decorre da língua-alvo em estudo (erros intralinguísticos), e não, como se pensava, da influência da língua materna (erros interlinguísticos). Essas descobertas deram forma a um segundo modelo, denominado de Análise de Erros, que se baseava na teoria linguística de Noam Chomsky⁸ e que passou a investigar as estruturas linguísticas realizadas pelos aprendizes de língua estrangeira. Com isso, foi possível perceber que essas estruturas eram novas e criativas, elaboradas a partir de um conhecimento que ultrapassava o *input* oferecido pelas experiências do seu entorno. Isto é, o aprendiz de LE não apenas adquiria as estruturas linguísticas da língua-alvo, como também era capaz de elaborar regras,

⁸ Noam Chomsky realizou seus estudos baseando-se nas teorias inatistas, que explicam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem através de um *talento* biológico e inato. Para a linguagem, Chomsky elaborou um sistema de regras, a Gramática Universal (GU), adquirido pela criança graças a uma certa predisposição inata para induzir regras da língua materna a partir do *input* recebido das relações sociais a que era exposta (Cf. Larsen-Freeman e Long (1994)).

compreender novas expressões e criar outras. O modelo de Análise de erros surgiu como um campo de pesquisa que empreendia a análise e a descrição dos erros cometidos a partir do novo conhecimento da língua-alvo, erros que aparentemente não se relacionavam a uma interferência da língua materna.

O terceiro modelo referente ao processo de aquisição de uma língua estrangeira denomina-se Interlíngua e configura-se como o sistema linguístico que o aluno elabora através do *input* linguístico a que foi exposto. De uma forma geral, o conceito de interlíngua pode ser compreendido como um contínuo entre a L1 e a LE, referindo-se tanto ao sistema de aprendizagem do aluno em um momento isolado, como a série de sistemas articulados que caracterizam o desenvolvimento dos aprendizes. Dito de outra forma, a interlíngua não corresponde nem a língua materna do aprendiz nem a língua-alvo, representando um sistema linguístico transitório, sistemático e particular. Ou seja, em qualquer momento da aprendizagem, o aluno apresentará um construto linguístico da língua-alvo regido por regras que resultam de suas experiências de ensino e aprendizagem (MC LAUGHLIN, 1987, p.60).

O desenvolvimento da interlíngua é entendido como diferente do processo de aprendizagem da língua materna devido à probabilidade da ocorrência de *fossilização* da língua estrangeira. O fenômeno da fossilização ocorre quando o aprendiz cessa de elaborar a interlíngua em algum aspecto, independente do tempo de exposição da língua-alvo e das novas informações aprendidas.

Em relação à língua espanhola, podemos citar como exemplo de fossilização entre os aprendizes falantes do português, o uso indevido do artigo definido neutro *lo* no lugar do artigo definido masculino *el*. O artigo é uma unidade átona, que se apresenta dependente do substantivo, concordando com esse em gênero e número. Quando o artigo atua na função substantivadora, pode adotar a forma *lo*, que se convencionou como a forma neutra, porque nunca se associa a um substantivo masculino ou feminino. Sendo assim, o artigo neutro *lo* substantiva o segmento com que se combina e permanece indiferente às distinções de gênero e número (LLORACH, 2006, p. 82-3). Podemos apontar prováveis explicações para este caso: (a) Erro interlinguístico: transferência da língua materna dos artigos definidos (*a, o, as, os*) para o espanhol (*la, lo, las, los*); (b) Erro intralinguístico: generalização da regra de formação dos artigos definidos em espanhol: *la, las, el, los*, para a seguinte série: *la, las, lo, los*.

Como mencionado ao início desta seção, a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, em termos morfológico, sintático e semântico, certamente facilitará o processo de escrita. Entretanto, é imprescindível ao professor em formação ter em conta os conceitos apresentados e explanados anteriormente (transferência, interferência, interlíngua e

fossilização). Os limites que separam as línguas portuguesa e espanhola são muito tênues, sendo assim, entre essas duas línguas, a proximidade, no lugar de ajudar, pode dificultar o aprendizado da língua em questão.

Muitos pesquisadores e professores empenhados no ensino do espanhol no Brasil e nos demais países de língua portuguesa dedicam-se ao estudo das dificuldades específicas encontradas no processo de aquisição dessa língua. Nosso estudo almeja contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem da habilidade de produção textual em espanhol através dos processos de correção e *feedback*.

No próximo capítulo, daremos continuidade ao debate da escrita como processo, enfatizando o estudo da Avaliação Formativa, da correção e do *feedback*.

3. ELEMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO

No presente capítulo, apresentamos algumas tipologias de classificação da avaliação e, em especial, a avaliação formativa. Estas considerações iniciais orientaram nosso estudo acerca do processo avaliativo da habilidade escrita, mais especificamente, do tipo de correção e *feedback* dados aos textos dos alunos em formação (futuros professores).

Para fins expositivos, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira seção, revisamos as definições empregadas para avaliação e algumas de suas funções. A segunda seção trata detalhadamente da avaliação formativa. E por fim, na terceira seção, examinamos a correção processual, buscando relacioná-la aos conceitos então percorridos.

Tomamos como referencial teórico, os estudos de Perrenoud (1999), Hadji (2001), Luckesi (2009) e Cassany (2009b).

3.1 Tipologias de classificação da avaliação

A avaliação educacional é concebida muitas vezes como uma operação de medida do desempenho do aluno. Esta noção é bastante limitada e problemática, uma vez que por *medida* entende-se uma operação de aferição quantitativa de uma realidade. Como, no contexto educacional, a instância de correção (professor-avaliador) nem sempre é confiável e a referência de análise (aluno-avaliado) é por sua natureza, multidimensional, então, ao definirmos o termo *avaliação* como uma ação equivalente a atribuição de uma nota, podemos incorrer em um erro. A avaliação é um processo mais rebuscado do que uma simples verificação objetiva e exige que aprofundemos a questão com mais rigor (HADJI, 2001, p.33).

Perrenoud (1999, p.57) chama a atenção para o fato de que o ato de avaliar é “sempre mais do que uma medida” e define a *avaliação* como “uma operação intelectual que tenta situar um indivíduo em um universo de atributos quantitativos ou qualitativos”. A avaliação vista desta maneira pode ser também definida como um “juízo de valor” (LUCKESI, 2009, p.33), isto é, um processo que aponta e pressupõe um horizonte axiológico ou normativo a partir do qual se pode interpretar fenômenos da realidade e construir-se as condições para uma refletida posição, quando da necessidade da tomada de decisões. No caso da avaliação da

aprendizagem, essa tomada de decisão diz respeito à aferição do desempenho dos alunos na condução da ação pedagógica.

Conforme seu objetivo, a avaliação pode incidir em três momentos distintos do processo de ensino e aprendizagem e recebe a seguinte classificação: *prognóstica*, *cumulativa* e *formativa*.

A avaliação *prognóstica* deve preceder o processo de ensino e aprendizagem e assim permitir a identificação de um perfil do aluno a partir de seus acertos e falhas, fundamentando uma orientação entre as necessidades do aprendiz e os objetivos do programa de estudos.

A avaliação *cumulativa* (também conhecida por *somativa*) deve ocorrer após a aprendizagem, para que o analista possa verificar as aquisições consolidadas ou não. Ela possui a intenção certificativa; portanto, caracteriza-se frequentemente como terminal e mais global.

Normalmente, quando nos referimos à avaliação cumulativa, elencamos três ações básicas do professor: trabalhar um conteúdo, realizar a verificação e atribuir uma nota. Dessa forma, o ato de avaliar não contribui necessariamente para o processo de ensino e aprendizagem, pois acaba-se por considerar a avaliação uma etapa final e “morta”, da qual professor e alunos dispõem grande quantidade de esforços para obter a nota máxima. O limite entre o êxito e o fracasso escolar é “um ponto de ruptura” introduzido pela atribuição da nota (PERRENOUD, 1999, p.39). Essa avaliação, intrinsecamente relacionada à nota, proporciona questionáveis condutas dos professores e alunos, haja visto que os primeiros utilizam-se da avaliação como um instrumento de controle autoritário e coercitivo, enquanto que os últimos se conformam em manifestar um comportamento satisfatório e garantir sua posição, despreocupados em aprender e reter o conhecimento.

A própria ideia de erro, neste modelo, é assumida negativamente. O aluno realiza uma conduta mal sucedida e é repreendido por uma nota baixa, que pode representar, em muitos casos, mais uma falta de competência do que um indício do que ele não sabe e precisa aprender. Diferentemente, a partir de uma visão positiva do erro, há a possibilidade de sua integração na construção das aprendizagens. Em outras palavras, Luckesi (2009, p.55) afirma:

Quando se chega a uma solução bem sucedida, pode-se dizer que se aprendeu positivamente uma solução; quando se chega a um resultado não satisfatório, pode-se dizer – também positivamente – que ainda não se aprendeu o modo de satisfazer determinada necessidade.

A nota final do aluno é, frequentemente, o produto da média das notas das atividades avaliativas durante um período de tempo (bimestre, trimestre, semestre). Consideramos importante levantar a questão de que essa *média* pode ser enganosa e falha na aferição da aprendizagem do aluno. Muitas vezes, a média das notas opera com uma quantidade pequena de resultados (dois, três ou quatro) e pode proporcionar uma forte distorção na expressão da realidade. Luckesi (2009, p.96) exemplifica como tal procedimento pode nos levar a cometer equívocos:

Um aluno, por exemplo, que no primeiro bimestre letivo obtenha uma nota 10 em Matemática, no conteúdo de adição; no segundo bimestre, nota 10, no conteúdo de subtração; no terceiro, nota 4, no conteúdo de multiplicação; e no quarto, zero, no conteúdo de divisão, terá como média nota 6. A nota seis engana quem a lê. Pode levar a crer que o educando chegou a um mínimo necessário nas quatro operações matemáticas (...)

O autor propõe que na avaliação do processo de ensino e aprendizagem seja adotado um padrão mínimo de conhecimentos e habilidades que o aluno deva adquirir e não uma média de notas, como comumente é feito na prática escolar. Esta proposta de Luckesi (2009), pareceu-nos bastante interessante, pois o trabalho de avaliação consistiria em atribuir uma nota a partir do *mínimo de qualidade* definido no planejamento dos conteúdos de aprendizagem e na elaboração dos instrumentos de avaliação. Professores e alunos dedicariam sua atenção e esforços para alcançar um desempenho satisfatório; aquele aluno que mostrasse uma aprendizagem abaixo do nível proposto, deveria ser re-orientado até atingir o mínimo necessário.

No caso da avaliação da produção textual, o trabalho de refacção textual renderia ao aluno e ao professor um melhor aproveitamento, isto é, um único texto como o resultado de semanas de estudo. A cada versão, autor (aluno) e colaborador (professor) trabalhariam juntos para remediar as dificuldades encontradas. Para a nota do aluno, não contariam as notas das várias versões da produção textual, mas o texto final desenvolvido pelo processo. Enfatizamos, neste tipo de escrita, a integração do aprendizado e da prática. Os tipos de escrita (produto e processo) foram explanados no segundo capítulo deste trabalho.

Pensamos que a avaliação cumulativa, conforme apresentada acima, não deveria ser atribuída a todos os sistemas educativos, uma vez que muitas são as ações das instituições e de seus profissionais no intuito de favorecer uma transformação das práticas de ensino em pedagogias mais ativas e individualizadas, através de relações de reciprocidade e não de subalternidade. Entretanto, empreender uma mudança não é uma tarefa fácil e, comumente,

levantam-se muitos empecilhos para a inovação dos procedimentos avaliativos, como veremos a seguir (PERRENOUD, 1999, p.66):

- A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para *innovar*.
- O sistema clássico de avaliação favorece uma *relação utilitarista* do saber. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as alternativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
- O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua *cooperação*.
- A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma *transposição didática conservadora*.
- O trabalho escolar tende a *privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
- O sistema clássico de avaliação força os professores a *preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de limitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais. (grifos do autor)

Reconhecemos que nem todos esses mecanismos ocorrem ao mesmo tempo e com a mesma intensidade para impedir a inovação, entretanto são “freios” que devem ser observados no início de qualquer transformação das práticas pedagógicas.

O terceiro e último tipo de avaliação que abordamos é a avaliação *formativa*, que se situa no centro do processo de ensino e aprendizagem, pois utiliza continuamente as informações obtidas para a regulação da ação pedagógica.

Em nosso estudo, consideramos a avaliação como uma ação mediadora da aprendizagem, ou seja, como parte do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, trataremos a seguir de caracterizar a avaliação formativa.

3.2 A Avaliação Formativa

A avaliação formativa pode ser entendida como uma ação reguladora das aprendizagens, capaz de impulsionar o aluno a controlar sua aprendizagem e seu desenvolvimento e de auxiliar o professor em seu trabalho.

Conforme afirma Hadji (2001, p.103), para a avaliação formativa, as prioridades são bem definidas: a ação pedagógica e o aluno. Assim, o ponto de partida e chegada do processo

avaliativo é a auto-avaliação, que consiste em reforçar as atividades metacognitivas do aluno para que ele próprio possa gerir a aprendizagem, refletindo sobre seus progressos e suas dificuldades. Por atividades metacognitivas designa-se os processos mentais internos através dos quais um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva, portanto, a metacognição refere-se às atividades de autocontrole que o aluno desempenha durante as aprendizagens. Nesse contexto, o professor atua apenas como colaborador que intervém quando o aluno encontra dificuldades para agir sozinho.

Entretanto, estudiosos da avaliação formativa defendem um maior destaque ao professor. Denominado por “principal instrumento de toda avaliação formativa” (PERRENOUD, 1999, p.81) ou “ator de uma comunicação social” (HADJI, 2001, p.34), a figura do professor ganha relevância ao proporcionar situações de interação, de confronto, de troca, a fim de direcionar o ato de avaliar para um processo de comunicação e cooperação. Porém, para alcançar uma relação de empatia com o grupo, o professor deve reconhecer as diferenças e apostar em uma pedagogia individualizada, afinal nem todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Um grande passo a caminho da mudança na formação da aprendizagem pode ser dado por meio de uma avaliação diferenciada, voltada para diagnosticar os limites e avanços de cada aluno particularmente.

A avaliação formativa é uma operação que leva tempo, supõe um trabalho de elaboração de instrumentos, de análise e interpretação dos resultados. Sendo assim, podemos dividi-la em três etapas: *coleta de informação*, *diagnóstico* e *feedback* (ajuste da ação), que serão descritas em detalhes a seguir.

A primeira etapa, *coleta de informação*, inicia-se pela escolha do instrumento de avaliação pelo professor. Esse instrumento solicita aos alunos que manifestem seus entendimentos, compreensões dos conteúdos e das habilidades ensinadas (LUCKESI, 2009, p.67). Desta forma, o objetivo primário do instrumento é dar informações sobre as manifestações de aprendizagem do aluno.

Hadji (2001, p.81) chama a atenção para a necessária articulação entre o instrumento de avaliação e os objetivos de aprendizagem. O autor indica que, para alcançar o êxito no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve especificar as questões da avaliação de maneira a expressar os conteúdos ensinados. A clareza e a fidedignidade entre o conteúdo ensinado e o conteúdo exigido na avaliação são características essenciais para a auto-regulação do aluno e estão representadas através de *critérios de realização* e *critérios de êxito* (HADJI, 2001, p.88-9): Os critérios de realização definem os procedimentos concretos

almeçados em cada tarefa; os critérios de êxito fixam os limites de aceitabilidade para as operações que correspondem aos critérios de realização.

É importante perceber que os critérios de realização estão dirigidos ao aluno, enquanto que os critérios de êxito, ao professor. Para o aluno, é sensato e prudente apropriar-se dos critérios de realização, pois informado das expectativas que deve atingir, toma em suas mãos a avaliação. Para o professor, os critérios de êxito pré-estabelecidos auxiliam durante a correção, obstaculizando as apreciações subjetivas. Luckesi (2009, p.72) apresenta um interessante esclarecimento acerca da postura do professor na ausência de tais critérios:

O que ocorre na prática da avaliação educacional escolar é que 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. E, então, torna-se muito ampla a gama de possibilidades de julgamento. 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; e, desse modo, a prática da avaliação se torna arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos.

A etapa de *coleta de informação* também levanta questionamentos sobre a aplicação do instrumento: quando ocorrerá, o tempo que será concedido ao aluno, o suporte privilegiado (fala ou escrita), etc. Por razões pedagógicas e éticas, o professor deve previamente ter estabelecido todos esses aspectos, inclusive os critérios de realização e de êxito, para transmiti-los de forma ordenada, objetiva e clara ao aluno.

Adotamos em nosso estudo, a concepção de linguagem como um evento comunicativo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Portanto, pensamos que deva-se priorizar para a elaboração de instrumentos de avaliação da habilidade escrita os usos acadêmicos, profissionais e pessoais do texto escrito, estabelecidos em gêneros textuais⁹ e selecionados em função das necessidades comunicativas e da aprendizagem do aluno.

Vejamos a seguir exemplos de gêneros textuais apontados por Brown (2004, p.219)¹⁰:

⁹ Gêneros textuais: o uso da linguagem se dá através de textos (orais e escritos) que se concretizam em situações comunicativas e sociais específicas e possuem características textuais e contextuais relativamente estáveis. Os diversos tipos de textos são denominados *gêneros textuais* (Cf. Bakhtin (2003)).

¹⁰ “1. *Academic writing: papers and general subject reports, essays, compositions, academically focused journals, short-answer test responses, technical reports, theses, dissertations.*
2. *Job-related writing: messages (phone messages), letters/emails, memos, reports (job evaluations, project), schedules, labels, advertisements, announcements, manuals.*
3. *Personal writing: letters, emails, greeting cards, invitations, messages, notes, calendar entries, shopping lists, reminders, financial documents, forms, questionnaires, medical reports, diaries, fiction (short stories, poetry)”.*

1. Escrita Acadêmica: papéis e relatos de assuntos gerais, ensaios, composições, jornais acadêmicos, respostas curtas de testes, relatórios técnicos, teses, dissertações;
2. Escrita relacionada ao trabalho: mensagens (mensagens por telefone), cartas/e-mails, memorandos, relatórios (avaliações do trabalho, projetos), programas, tabelas, propagandas, anúncios, manuais;
3. Escrita pessoal: cartas, e-mails, cartões de agradecimento, convites, mensagens, notas, anotações no calendário, listas de compras, lembretes, documentos financeiros, formulários, questionários, relatórios médicos, diários, ficções (pequenas histórias, poesias).

O trabalho com os gêneros textuais vincula as atividades de escrita à situação comunicativa a fim de estabelecer com clareza destinatário e objetivo comunicativo. Nessa perspectiva, a elaboração do texto deve ocorrer de acordo com sua função comunicativa e de sua adequação contexto social.

Pensamos que um banco de questões possa auxiliar o trabalho dos professores quando da elaboração dos instrumentos avaliativos. Podemos citar duas vantagens para a adoção deste procedimento: uma maior interação entre os docentes em elaborar e compartilhar o processo avaliativo; uma provável redução da discrepância dos instrumentos avaliativos dentro do curso.

Ressaltamos por fim que não há uma relação direta entre o tipo de avaliação e a instrumentação adotada. Para distinguir uma avaliação formativa de outra não formativa faz necessário a observação das demais etapas do processo avaliativo: diagnóstico e *feedback* (HADJI, 2001, p.77).

Na segunda etapa, *diagnóstico*, constrói-se a compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, buscando elucidar decisões futuras sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, obtêm-se informações que interessam ao professor e ao aluno, pois o professor reconhecerá os efeitos reais do seu trabalho pedagógico e poderá regular sua ação a partir disso; e o aluno poderá tomar consciência dos acertos e falhas realizados e tornar-se-á capaz de corrigir ele próprio seus erros. Nesse sentido, a avaliação formativa, através da coleta de informações e do diagnóstico, possibilita não somente a compreensão da situação do aluno, mas também a elaboração de ações corretivas eficazes.

A etapa de *feedback* pode ser compreendida como um ajuste da ação. Em outras palavras, o *feedback* da escrita corresponde a uma resposta do corretor (professor, aluno) à produção textual (uma remediação). O *feedback* do texto pode ser apresentado oralmente (em uma conversa individual ou coletivamente à turma) ou por escrito (no próprio texto do aluno ou através de um instrumento de correção), indicando e esclarecendo acertos e falhas para o aprimoramento futuro.

Muitos estudos de Inglês como Segunda Língua (ESL) revelam uma redução do número de erros de escrita dos estudantes após o *feedback* do professor. Também afirma-se que, enquanto estudantes de semestres avançados demonstram menos preocupação com os erros, escritores inexperientes têm expectativa e desejo de que o professor os corrija *todos*, o que não seria contraditório dentro da abordagem comunicativa. Leki (1992, p. 107) afirma que é “crescente o número de professores de ESL que chamam a atenção de que a correção do erro não é inconsistente com as abordagens comunicativa ou de processo do ensino da escrita. Se é ou não inconsistente, depende de quando e como os erros são tratados”. Uma das indicações sobre *quando* e *como* tratar o erro revela-se em buscar corrigir, primeiramente, os erros que comprometem o entendimento do conteúdo do texto (erros globais), para, em seguida, trabalhar a revisão e correção de erros que causam menos prejuízo a compreensão da mensagem (erros locais).

De acordo com as teorias de aquisição de línguas vistas no segundo capítulo deste estudo, o aluno, ao realizar um erro na sua produção escrita, não é uma figura passiva, ele reflete e faz escolhas conforme suposições levantadas a partir de várias competências (gramatical, discursiva, sociocultural e estratégica) envolvidas no ato da comunicação. Portanto, o tratamento do erro pode sim colaborar com sua aprendizagem quando da tomada de decisão em próximas produções textuais.

Se por um lado, reconhece-se a importância do *feedback* para remediar certos problemas de escrita, por outro, é possível também dizer que, devido a alguns fatores, o *feedback* pode falhar e não colaborar com a aprendizagem. Dentre variadas razões para a falha do *feedback* durante o processo de escrita (LEKI, 1992, p. 122), podemos elencar: 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 alguns motivos, 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.

Leki (op. cit.) acrescenta que a falha do *feedback* pode ocorrer, porque muitos dos erros que comprometem o significado dos textos escritos não são facilmente descritos e explicados. Autores como Perrenoud (1999) e Hadji (2001) levantam a questão do uso de instrumentos de correção, afirmando que esses corroboram para a realização de uma avaliação formativa, pois possibilitam apreender as condutas insatisfatórias por meio de critérios pré-definidos (etapa de diagnóstico) e apresentar com clareza e segurança o desempenho ao aluno (etapa de *feedback*). Os instrumentos de correção serão analisados e discutidos na seção 3.3.

3.3 A correção processual

Valendo-nos das contribuições teóricas de Cassany (1999, 2009a, 2009b), nesta seção discutiremos especificamente a etapa de correção do texto escrito. Durante o processo de escrita, pensamos que a correção e o *feedback* representam o grande momento 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 este trabalhe e melhore sua produção. Em nosso estudo objetivamos ressaltar a avaliação formativa do texto escrito, para tanto, falta-nos abordar as diversas formas de corrigir e apontar as práticas mais direcionadas para tal fim.

O referido autor afirma que “a correção está relacionada com a prática global da escrita em sala” e completa que “mudar a correção significa mudar o ensino da redação” (2009b, p.10). Sendo assim, a correção insere-se no processo de escrita assim como o planejamento, a textualização e a revisão. Caso o aluno não aprenda e domine estratégias de corrigir o texto escrito, será incapaz de aperfeiçoar sua escrita e a dos demais. Como nosso trabalho enfatiza a figura dos professores de espanhol em formação do Curso de Letras Português/Espanhol, acreditamos que seja de grande contribuição as reflexões tecidas a seguir.

O termo *correção* apresenta no Dicionário Novo Aurélio Século XXI (1999) a acepção de “ato ou efeito de corrigir” e possui como sinônimos: reprimenda, aviso, admoestação, pena, punição e castigo. Para o texto escrito, o ato de corrigir envolve a busca e a reformulação de erros, e, por isso, frequentemente, é compreendido como uma ação negativa, como podemos perceber pelos termos mencionados. Entretanto, para que consolidemos uma transformação na correção é preciso tomar outro tipo de posicionamento e aderir a um tom mais construtivo, valorizando os avanços produzidos pelo aluno na

elaboração do seu texto, no lugar de somente apontar faltas e defeitos. Nesse sentido, a correção diferencia-se da *avaliação* como uma etapa constituinte do processo avaliativo, que possui recursos e técnicas próprios que proporcionam ao aluno compreender as imperfeições cometidas e reformulá-las, para que não se repita no futuro. A avaliação, entretanto, além da correção, implica uma valoração do escrito, representada pela nota como já descrito neste capítulo.

Segundo Cassany (2009b, p. 21-22), podemos distinguir dois tipos de correção da produção textual: a tradicional e a processual, explanadas a seguir.

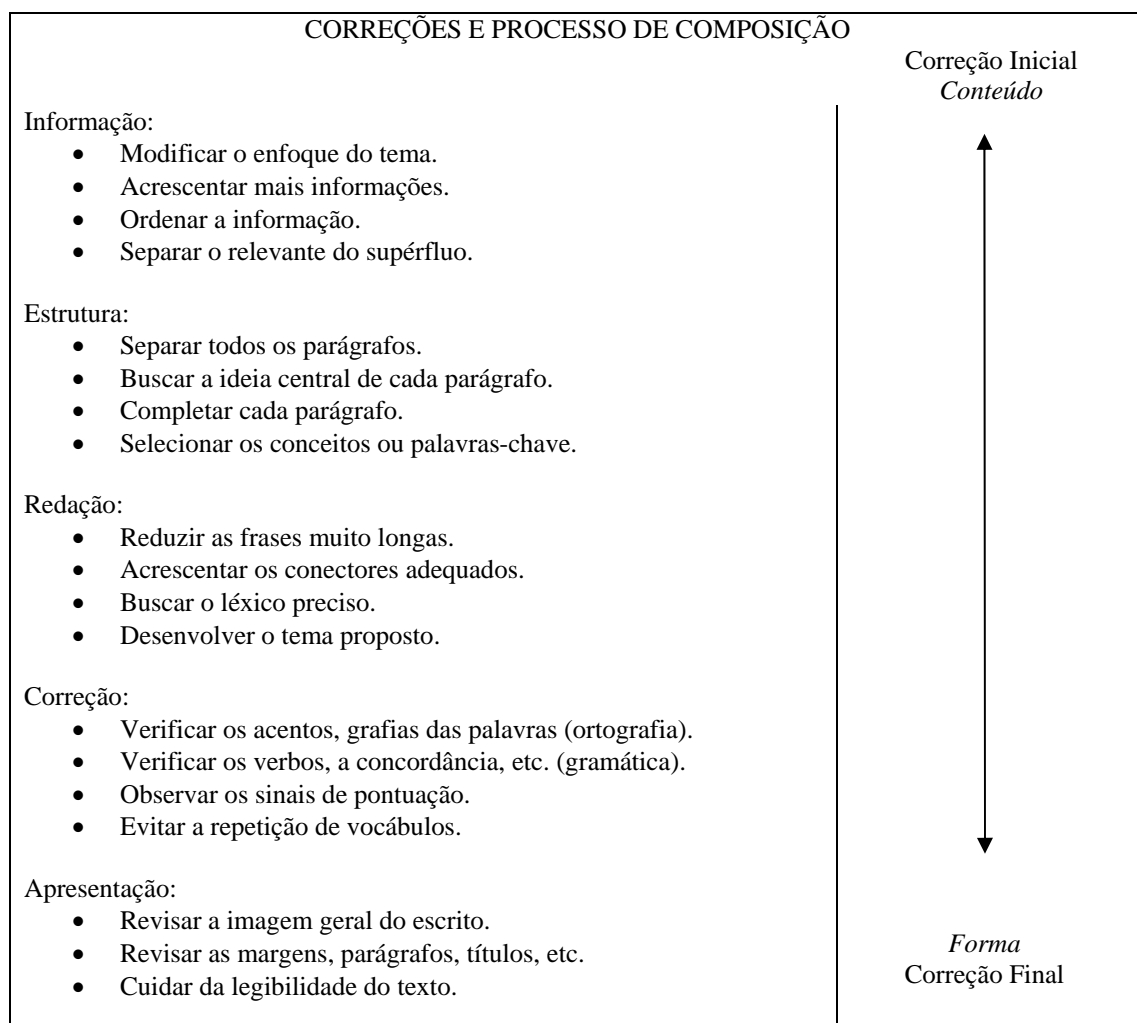
Na *correção tradicional*, a ênfase está no produto (versão final do texto). O professor enfatiza a correção da oração e da forma (principalmente, ortografia e gramática), em oposição ao texto completo e seu conteúdo, enquanto o aluno se acomoda ao que o professor diz e escreve a partir de suas observações. Há uma norma rígida e única para todos os alunos e todos os textos.

Conforme o exposto, podemos afirmar que este modelo tradicional de correção pode prejudicar ao aluno, porque lhe transmite a falsa ideia de que os erros gramaticais são os únicos que têm valor, deixando de preocupar-se com o desenvolvimento da mensagem para estabelecer o ato comunicativo de forma clara e objetiva.

Em relação à postura do professor, estudiosos justificam a maior adesão por este tipo de correção por ser mais fácil indicar as incorreções gramaticais do que corrigir as questões relacionadas ao conteúdo (CASSANY, 2009b, p.32). Reconhece-se, pois, que para valorar a *adequação* de um texto, por exemplo, o professor despenderá mais tempo, trabalho e dedicação, além de mobilizar aspectos subjetivos dependentes do seu estado de humor e de suas preferências. Sendo assim, deparamo-nos com modelos de correção aplicados pelos professores dos mais variados e heterogêneos possíveis, além de, muitas vezes, ineficientes. Isto é, a correção fornecida ao aluno é realizada de forma vaga e pouco operativa, quando não contraditória, acarretando a desorientação do aluno, no lugar de informar e contribuir para o melhoramento geral de sua escrita.

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.

A correção processual pode realizar-se em momentos variados da redação. Para que a correção seja um estímulo e uma ajuda, ela deve guiar e reforçar o trabalho do escritor especificando que estratégias pode lançar mão em cada momento da produção (CASSANY, 2009b, p.54-5). Analisemos o QUADRO 2 abaixo:



QUADRO 2 - Esquema de instruções da correção (CASSANY, 2009b, p.54)

O esquema apresentado pelo QUADRO 2 indica em linhas gerais instruções que podem ser dadas ao início e ao final da elaboração textual. Como se trata de um processo, a seta à direita representa um contínuo em que estas intervenções corretivas podem incidir.

A correção processual ganha forma por meio de variadas técnicas empregadas para remediar o texto escrito. Desta forma, ela pode ser realizada por professores e alunos, ou entre os alunos, por meio de uma negociação de critérios ou de um guia de correção, quando o foco maior é desenvolver a auto-correção. Se o interesse é auxiliar o trabalho de correção a fim de fornecer um diagnóstico das habilidades de escrita do aluno e pontuar seu texto, referimo-nos ao uso de pautas de correção (também denominadas *listas* ou *guías*, em espanhol).

Dentre as técnicas citadas, devido ao nosso objetivo de pesquisa – colaborar na formação do professor, através de um estudo que privilegie a sistematização da avaliação e da correção do texto escrito em língua estrangeira –, daremos destaque ao uso das *pautas* como instrumentos de correção. Essas indicam quais habilidades são mensuradas pelo instrumento de avaliação e representam implícito e explicitamente a base teórica a partir da qual o teste é estruturado. Esses instrumentos de correção também auxiliam a notação do trabalho escrito ao apresentar escalas de escores para a formação da nota. Apresentaremos três tipos principais de *pautas* de correção utilizadas para o texto escrito, indicadas pela literatura da área: holística, função primária e analítica (O'MALLEY & PIERCE, 1996; WEIGLE, 2002; BROWN, 2004; CASSANY, 2009).

A *pauta holística para correção* usa um conjunto de critérios para produzir uma única nota. Isto é, cada ponto da escala holística possui um conjunto sistemático de características da escrita, e o leitor-corretor assinala uma impressão geral do texto para chegar à nota. Adota-se este tipo de instrumento de correção, quando o interesse em observar a qualidade total do texto é maior do que a soma dos seus componentes.

Esta escala apresenta comumente quatro dimensões: (1) Organização e desenvolvimento do argumento; (2) Fluência e estrutura: sentenças inteligíveis que tenham variedade gramatical e da estrutura sintática; (3) Escolha lexical: uso variado, adequado e preciso do vocabulário; e (4) Forma e estrutura: ausência de erros de ortografia, parágrafos e pontuação.

Nível 6	<ul style="list-style-type: none"> - Efetividade na realização da tarefa; - Apresenta organização e desenvolvimento; - Usa detalhes claros e apropriados que dão suporte ou ilustram a tese; - Expõe consistência e facilidade no uso da linguagem; - Demonstra variação sintática e escolha apropriada do vocabulário apesar de ter erros ocasionais;
Nível 5	<ul style="list-style-type: none"> - Pode desenvolver algumas partes da tarefa mais efetivamente que outras; - Em geral, apresenta organização e desenvolvimento; - Usa detalhes para dar suporte a tese ou ilustrar uma ideia; - Expõe facilidade no uso da linguagem; - Demonstra alguma variação sintática e escolha apropriada do vocabulário apesar de ter erros ocasionais;
Nível 4	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve o tema adequadamente, mas pode perder partes da tarefa; - Apresenta satisfatoriamente desenvolvimento e organização; - Usa algumas ideias secundárias para dar suporte a tese ou ilustrar; - Demonstra uso satisfatório da sintaxe, mas não um conhecimento consistente; - Pode apresentar alguns erros que ocasionalmente interfiram no significado;
Nível 3	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e desenvolvimento insatisfatórios; - Ideias secundárias inapropriadas ou insuficientes para dar suporte ou ilustrar as generalizações; - Escolha vocabular inapropriada ou dificuldades ortográficas; - Grande quantidade de erros na estrutura da sentença ou na linguagem em uso;
Nível 2	<ul style="list-style-type: none"> - Séria falta de organização e desenvolvimento; - Fuga do tema; - Poucas, ou nenhuma ideia secundária; - Sérios e frequentes erros na estrutura da sentença ou na linguagem em uso;
Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> - pode estar incoerente; - pode estar incompleto; - pode conter muitos e persistentes erros de escrita;
Nível 0	Uma composição escrita recebe nota zero se não responde, apenas copia o tópico, refere-se a outro tema, está escrita em língua estrangeira, ou apresenta algumas palavras soltas.

QUADRO 3 – Pauta holística para correção (Adaptação do guia de notação do TOEFL: WEIGLE, 2002, p.144). Cf. ANEXO C.

De acordo com o QUADRO 3, o avaliador escolhe um nível de proficiência (0 – 6) da escala holística que melhor descreve a produção escrita do aluno. Portanto, não é necessário que o texto do aluno apresente todas as condições indicadas nas quatro dimensões, sua nota é fixada pela acesso geral aos critérios dos seis níveis da escala.

As vantagens do uso deste sistema são: a correção é rápida e relativamente segura; os critérios de correção são padronizados, sendo facilmente interpretados; e a nota tende a enfatizar a qualidade geral do texto, e não os *erros* do aluno. Em relação às desvantagens, podemos indicar: a nota única não implica o mesmo desempenho em todas as dimensões da escrita (organização textual, sintaxe e vocabulário); não apresenta um diagnóstico da escrita

do aluno; a pauta não se aplica igualmente a todos os gêneros escritos; e a correção precisa ser extensamente treinada para o uso preciso da pauta.

Para a sala de aula, a pauta holística proporciona poucas informações do desempenho individual do aluno, apresentando características mais gerais do grupo. Para a nossa pesquisa, esta ferramenta não nos parece a mais adequada, uma vez que desejamos proporcionar ao aluno um *feedback* mais preciso da correção.

Um segundo tipo de pauta, a *função primária*, evidencia se o texto do aluno cumpriu ou não sua função, em outras palavras, enfatiza a tarefa e apresenta a nota de acordo com o sucesso ou não do objetivo proposto. É normalmente associada ao trabalho de Lloyd-Jones (1977 apud WEIGLE, 2002, p.111) que formulou uma escala para avaliar testes escritos de programas escolares dos Estados Unidos. Sendo uma variação da pauta de correção holística, detém-se em um ou mais dos seguintes critérios: desenvolvimento da idéia/organização textual ou sentença/fluência/estrutura.

Um terceiro tipo de pauta é a *analítica*, que separa as características da produção escrita em critérios com valores diferentes e notas individuais. As duas grandes vantagens desta ferramenta de correção são: prover ao aluno um *feedback* em aspectos específicos da sua produção escrita e dar ao professor informações para o planejamento das aulas (diagnóstico). Em relação às limitações desta pauta, apontamos: a falta de consenso entre os professores dos valores diferentes dos componentes e a maior disponibilidade de tempo do professor para a realização das etapas de correção e notação.

Estudiosos (WEIGLE, 2002, p.120) destacam que as pautas analíticas são mais fáceis para treinar o corretor, pois os critérios estão listados separadamente, proporcionando mais confiança e validade durante a apresentação do *feedback* ao aluno e a realização da notação.

Critério	Pontuação	
Conteúdo	30-27	Excelente – Muito bom: bem informado sobre o tema, completo desenvolvimento da tese; relevante ordenação dos tópicos.
	26-22	Bom – Regular: algum conhecimento do tema, adequado encadeamento das ideias, limitado desenvolvimento da tese, tópicos relevantes mas carece de detalhes.
	21-17	Regular – Insuficiente: limitado conhecimento do tema, pouco pertinente, inadequado desenvolvimento do tópico.
	16-13	Insuficiente: não mostra conhecimento do tema, não pertinente ou não o bastante para avaliar.
Organização	20-18	Excelente – Muito bom: expressão fluente, ideias claramente sustentadas, sucinto, bem organizado, sequência lógica, coesivo.
	17-14	Bom – Regular: de alguma forma desestruturado, pouca organização apesar de ideias pertinentes, pouca sustentação, lógico mas com sequências incompletas.
	13-10	Regular – Insuficiente: não fluente, ideias confusas ou desconectadas, carência do encadeamento lógico das ideias e do desenvolvimento.
	9-7	Insuficiente: não comunica, sem organização ou não o bastante para avaliar.
Vocabulário	20-18	Excelente – Muito bom: sofisticada seleção, escolha eficiente da palavra, registro apropriado, ortografia.
	17-14	Bom – Regular: adequada seleção, erros ocasionais da forma, da escolha e do uso das palavras, mas sem interferir no significado.
	13-10	Regular – Insuficiente: seleção limitada, frequentes erros da forma, da escolha e do uso, interferindo no significado.
	9-7	Insuficiente: tradução apenas, pouco conhecimento do léxico ou suficiente para avaliar.
Sintaxe	25-22	Excelente – Muito bom: consistentes construções complexas, poucos erros de concordância, sentença, ordem e função das palavras, artigos, pronomes e preposições.
	21-18	Bom – Regular: construções simples mais efetivas, algum problema com construções complexas, alguns erros de concordância, sentença, ordem e função das palavras, artigos, pronomes e preposições; mas não interfere no significado.
	17-11	Regular – Insuficiente: maiores problemas nas construções simples e complexas, frequentes erros de negação, concordância, sentença, ordem e função das palavras, artigos, pronomes e preposições. Conteúdo da mensagem se apresenta confuso.
	10-5	Insuficiente: A maioria das sentenças não segue as regras, predominância de erros, não comunica a proposta da tarefa ou insuficiente para avaliar.
Mecanismos	5	Excelente – Muito bom: apresenta excelente domínio das convenções; alguns erros de ortografia, pontuação, paragrafação.
	4	Bom – Regular: erros de ortografia, pontuação, paragrafação pontuais, mas não interferem no significado.
	3	Regular – Insuficiente: frequentes erros de ortografia, pontuação, paragrafação, pouca legibilidade. Conteúdo da mensagem se apresenta confuso.
	2	Insuficiente: desconhecimento das convenções, grande quantidade de erros de ortografia, pontuação, paragrafação. Ilegível ou insuficiente para avaliar.

QUADRO 4 - Pauta analítica para correção (Adaptação da Escala Analítica para Inglês como Segunda Língua de Jacobs *et al* (1981) apud WEIGLE, 2002, p.116). Cf. ANEXO D.

O QUADRO 4 acima mostra um modelo de pauta analítica para correção, proposto por Jacobs *et al* (1981). O autor especificou cinco critérios com quatro níveis diferentes de pontuação para cada um. Os cinco critérios (conteúdo, organização, vocabulário, sintaxe e mecanismos) são listados de modo a direcionar o avaliador da importância da organização e

desenvolvimento lógico das idéias à estrutura (forma) e legibilidade do texto. Os valores de cada critério estão distribuídos desta forma: Conteúdo – 30; Organização – 20; Vocabulário – 20; Sintaxe – 25; Mecanismos – 5; Total: 100. Como os objetivos curriculares e as necessidades dos estudantes variam, estes valores podem ser alterados. Por exemplo, haverá diferença significativa na ênfase de cada critério de acordo com o nível de proficiência do aluno: Alunos de nível intermediário devem mostrar maior domínio da sintaxe e da ortografia, enquanto que dos alunos de nível avançado exige-se melhor desempenho no conteúdo e organização textual.

Daniel Cassany (2009b, p. 87) também apresenta um modelo de pauta analítica. Segundo o autor, as pautas são ferramentas que definem os critérios de notação com clareza e praticidade, favorecendo a análise do texto escrito. Observamos o QUADRO 5 abaixo:

CRITERIOS PARA NOTAÇÃO	
ADEQUAÇÃO	
• Apresentação limpa: Há margens e linhas retas, caligrafia inteligível, parágrafos separados, título, etc.? O título é congruente com o escrito?	1p
• Estilo apropriado: Não há expressões vulgares nem demasiado técnicas ou complexas para o tema? Tratamento adequado da formalidade ou informalidade?	2p
• Propósito compreensível: Estão claros o objetivo, as ideias e informações principais? Foi possível estabelecer o ato comunicativo?	2p
COERÊNCIA	
• Informação: Contém os dados relevantes e imprescindíveis? Há falha ou excesso de informação? Existem enunciados contraditórios?	2p
• Estrutura: Há ordenação lógica da informação? Não há repetições, lacunas ou rupturas?	2p
• Parágrafos: Cada parágrafo trata de uma ideia distinta?	1p
COESÃO	
• Pontuação: Há erros graves de pontuação? (vírgula entre sujeito e verbo, ausência de pontos?)	1p
• Conectores: Há alguma conjunção, marcador textual ou enlace de orações mal empregado?	1p
• Pronomes: Há erros no uso dos pronomes entre as frases? (anáfora, referência)	2p
• Ordem das palavras: As palavras na frase estão ordenadas de forma lógica e compreensível?	1p
CORREÇÃO	
• Gramática: Quantas faltas ortográficas, sintáticas ou léxicas? Aplicar a notação seguinte:	5p
0 faltas: 5p	6-10 faltas: 2p
1-3 faltas: 4p	11-15 faltas: 1p
4-6 faltas: 3p	+16 faltas: 0p
VARIAÇÃO	
• Pontuação global sobre os recursos expressivos gerais: complexidade sintática, variação, riqueza e precisão léxicas, grau de risco que toma o aluno, etc.	5p
TOTAL:	
25p	

QUADRO 5 – Pauta analítica, segundo modelo. (Adaptado de Daniel Cassany, 2009b, p.87).

Aspiramos neste trabalho apresentar uma proposta de Instrumento de Correção para a produção escrita em LE. Para tal fim, adotamos a escala de correção e notação analítica de Daniel Cassany (2009b), com alterações e acréscimos nossos. Adotamos essa escala, pois acreditamos que contribui para a correção do professor ao expor de forma simples os critérios e seus escores.

Para finalizar a discussão sobre a correção processual e suas particularidades, ressaltamos que este segundo tipo de correção possibilita um redirecionamento do ato de corrigir para ações mais dinâmicas, atrativas e eficientes, no intuito de combater o aborrecimento e a falta de ânimo do professor, acostumado a práticas isoladas, cansativas e enfadonhas.

Cassany (2009b, p.57) sugere algumas ideias para a mudança da correção. Primeiramente, podemos co-responsabilizar o aluno por meio de técnicas que exijam sua maior participação, como a correção em pares, auto-correção assistida ou entrevistas orais. Nestas atividades o aluno deixa de representar um papel passivo, para ser o “centro-motor” da tarefa de correção. Segundo, podemos variar as formas de correção ao longo do tempo letivo (bimestre, trimestre, semestre). O professor tem esta liberdade e pode usá-la com bom senso para modificar a correção de acordo com a atividade a ser realizada. Como uma técnica didática a mais a ser trabalhada em sala de aula, a correção possibilita ações flexíveis, adaptáveis e variáveis. Cassany afirma que “cada texto, cada aluno, cada momento sugerem recursos distintos de correção. Variar a prática é um incentivo em si mesmo: inseri novidade, surpresa e interesse” (2009b, p.57)¹¹. E a terceira e última sugestão é oferecer a oportunidade dos alunos escreverem textos originais e criativos, que sejam interessantes ao autor e ao leitor. Certamente, corrigir um grande volume de textos com o mesmo tema resulta enfadonho e cansativo. Da mesma forma, restringir as opções de temas e propósitos da escrita, sem levar em consideração aptidões e interesses do aluno pode levar a monotonia e ao desestímulo.

Para o contexto da nossa pesquisa, a correção processual apresenta-se mais adequada para a consolidação de uma avaliação formativa, pois se detém nos diversos aspectos do processo de escrita e favorece a uma postura mais dinâmica e efetiva de professores e alunos diante das etapas de correção, *feedback* e notação.

¹¹ “Cada texto, cada alumno, cada momento sugieren recursos distintos de corrección. Variar la práctica es un aliciente en sí mismo: aporta novedad, sorpresa e interés”.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, detemo-nos em caracterizar a presente pesquisa, sinalizar suas questões de investigação, apresentar seus participantes e descrever os instrumentos e procedimentos utilizados durante a geração de dados. Para isso, valemo-nos dos textos de autores como Marconi e Lakatos (2009, 2010) e Gil (2009).

4.1. Caracterização da pesquisa

A fim de examinar a relação entre a aprendizagem de produção de textos em espanhol como língua estrangeira e o processo de avaliação da habilidade escrita de professores em formação no contexto universitário empreendemos uma pesquisa de campo. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.169):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Como etapa inicial da pesquisa de campo, realizamos um estudo bibliográfico acerca dos dois eixos temáticos que guiam nossas questões de pesquisa: a habilidade de escrita em língua estrangeira e avaliação educacional. Esse contato preliminar do estado atual das investigações sobre o problema que nos propomos a observar e a analisar foi de grande valia, pois nos proporcionou clareza e objetividade quando da tomada de decisão para as demais etapas que empreenderíamos.

As pesquisas de campo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (GIL, 2010). Em nosso estudo, solicitamos através de Questionários informações aos professores e alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da UFC acerca do problema estudado.

Do ponto de vista da abordagem do problema, essa pesquisa é essencialmente qualitativa, embora os resultados obtidos nos Questionários respondidos pelos professores e

alunos sejam também apresentados em números, além de descritos e analisados sob uma perspectiva quanti-qualitativa.

A pesquisa também é tida como descritiva, uma vez que procura descrever, interpretar e refletir sobre as práticas de correção e avaliação das produções escritas promovidas em um espaço específico (Curso de Letras Português/Espanhol - Universidade Federal do Ceará), bem como as atitudes que os alunos participantes têm sobre o *feedback* da produção escrita em espanhol a partir de suas vivências no curso de graduação. Para isso, além da aplicação dos questionários, observamos as aulas de uma disciplina do curso e recolhemos algumas produções dos alunos para traçar o perfil entre o *feedback* apresentado pelo professor e o *feedback* compreendido pelo aluno.

Do ponto de vista da sua natureza, nosso estudo insere-se na Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada, pois busca estudar a aprendizagem da habilidade de produção textual em espanhol como língua estrangeira em uso e inserida em um contexto social.

4.2 Perguntas de pesquisa

Com o objetivo de verificar a relação entre a aprendizagem da produção escrita em espanhol como língua estrangeira e o processo avaliativo da habilidade escrita – tipo de correção e *feedback* dados aos textos dos alunos em formação (futuros professores) –, propomos a seguinte pergunta de pesquisa e suas subdivisões:

- O tipo de correção e *feedback* dados aos textos escritos dos alunos funcionam como *input* para a aprendizagem da habilidade escrita?

a. Para o aluno, há ou não a presença de *feedback* em suas produções textuais? Em caso afirmativo, como este *feedback* é incorporado às produções escritas?

b. Para o professor, os textos dos alunos em seus instrumentos de avaliação equivalem a produções textuais? Em caso afirmativo, quais critérios são utilizados para correção?

c. Como se dá a relação entre a correção e o *feedback* apresentados pelos professores e o *feedback* compreendido pelos alunos e sua incorporação à produção escrita desses últimos?

4.3 Contexto da pesquisa

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.

A escolha por esta instituição se justifica pela nossa experiência como ex-aluna do Curso de Letras e, hoje, aluna do Mestrado em Linguística. Desejamos apresentar uma pesquisa cujos resultados contribuam ao ensino de língua estrangeira e à formação dos futuros professores da instituição.

Neste momento, é pertinente apresentar o perfil do aluno egresso do Curso de Letras desta universidade:

De um modo geral, pretendemos formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias.

(Fonte: <http://www.cursodeletras.ufc.br/>, data: 20/07/2010)

Mais especificamente, em relação à escrita e à produção textual, a graduação em Letras da referida universidade visa a desenvolver no aluno o “*domínio de conceitos que permitam a produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos*”¹².

Portanto, com a finalidade de compreender a metodologia empregada para a aprendizagem da habilidade de produção textual em espanhol, foram observadas as aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola durante o semestre de 2010.1, ofertada no 8º semestre (ver Matriz Curricular – ANEXO A). Conforme foi mencionado anteriormente, devido a alterações curriculares do curso de Letras, a disciplina Compreensão e Produção Textual em Língua Espanhola (6 créditos / 6º semestre) foi desmembrada em duas disciplinas ofertadas em semestres diferentes: Compreensão e Análise de Textos em Língua

¹² Fonte: <http://www.cursodeletras.ufc.br/>, data: 20/07/2010.

Espanhola¹³ (04 créditos / 6º semestre) e Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola¹⁴ (02 créditos / 8º semestre). A disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola é a única da matriz curricular dedicada exclusivamente à produção textual em língua espanhola, e esta modificação reduziu consideravelmente a carga horária destinada ao desenvolvimento da habilidade escrita nesta língua em textos.

Para se investigar o processo de escrita, conforme Polio (2003, p.44), os estudos detêm-se em aspectos específicos, como: o processo de pré-escrita; **a importância do feedback do professor durante a elaboração do texto** (*grifo nosso*); a revisão, mudanças realizadas no texto pelo autor; a fluência, rapidez na escrita; e, até, como os estudantes usam o dicionário durante a redação. Ainda segundo a autora, de acordo com o objetivo principal da pesquisa, os procedimentos para examinar o processo de escrita podem ser: a) gravação em vídeo do processo de escrita do aluno e confronto aluno e professor ao assistir o vídeo; b) entrevista com os autores antes de escrever e após para descobrir como lidavam com certos aspectos da atividade escrita; c) observação do escritor enquanto escreve; d) uso do protocolo verbal, em que os alunos verbalizam suas decisões enquanto escrevem e e) estudos etnográficos nas salas de aula de escrita.

No nosso estudo, para a coleta dos dados sobre o tipo de correção e o *feedback* empregados nas produções escritas, foram aplicados Questionários com os professores e os alunos. Desta forma, definimos que os participantes da pesquisa são, portanto, alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará (UFC), e professores de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras desta instituição. Um terceiro Questionário, direcionado somente ao professor, também foi aplicado com o intuito de coletar informações sobre a formação docente dos participantes.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por: 1- informações colhidas por esta pesquisadora por meio da observação e anotação (diário) das aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola; 2- respostas dos alunos e professores aos Questionários; 3- e produções textuais dos alunos da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola.

¹³ Ementa_DLE_LE: “Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em material autêntico em língua espanhola de caráter pragmático e cultural. Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual” (Cf. ANEXO B).

¹⁴ Ementa_DLE_LE: “Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, com base nos processos de composição textual e nos aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a organização textual e discursiva” (Cf. ANEXO B).

4.4 Participantes

Contamos com a participação de 118 sujeitos: 11 professores e 107 alunos.

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

Os professores participantes responderam, além do Questionário do Professor, o Questionário de Experiência Docente (APÊNDICE C), que apresentava cinco questões (uma fechada e quatro abertas) e buscava traçar um perfil sobre a formação acadêmica e a experiência no ensino de espanhol como língua estrangeira destes profissionais. Descrevemos as questões a seguir:

A *primeira* questão pretendia saber qual a formação acadêmica do profissional. O docente deveria marcar uma das cinco opções: *graduado, especialista, mestre, doutor* ou *pós-doutor*. Na *segunda* questão, o professor deveria indicar o tempo de atuação como professor de língua espanhola. Na *terceira* pergunta, o professor deveria dizer o tempo de trabalho na Universidade Federal do Ceará. A *quarta* questão buscava saber dos professores *qual teoria de aquisição de segunda língua, método ou abordagem de ensino e modelo de aprendizagem deram suporte teórico à sua aprendizagem de espanhol*. A *quinta* e última questão pretendia saber dos docentes *qual teoria de aquisição de segunda língua, método ou abordagem de ensino e modelo de aprendizagem deram suporte teórico à metodologia que utilizam no ensino de espanhol*.

No QUADRO 6 abaixo, ilustramos as respostas dos professores referentes às três primeiras questões do Questionário de Experiência Docente. A fim de preservar a identidade dos participantes, doravante os professores serão denominados pela letra **P** e um número.

Professor	Questão 1 Titulação	Questão 2 Tempo de atuação como professor(a) de espanhol	Questão 3 Tempo de magistério na UFC
P1	Mestre	8 anos	1 ano e 9 meses
P2	Mestre	quase 5 anos	2 anos
P3	Pós-doutor	21 anos	8 anos
P4	Doutor	21 anos	16 anos
P5	Doutor	15 anos	5 meses
P6	Mestre	9 anos	6 meses
P7	Mestre	7 anos	1 ano e nove meses
P8	Especialista	12 anos	7 meses
P9	Mestre	1 ano e meio	8 meses
P10	Mestre	7 anos	6 meses
P11	Mestre	8 anos	6 meses

QUADRO 6 - Experiência Docente – Parte 1

Em relação à titulação, podemos visualizar no quadro acima que, dos onze professores que responderam o Questionário, há um professor especialista, sete professores mestres, dois professores doutores e um professor com pós-doutoramento (**Questão 1**). Quanto ao tempo de atuação como professores de espanhol e de magistério na Universidade Federal do Ceará (**Questões 2 e 3**), podemos identificar professores com maior experiência em sala de aula e na instituição, enquanto outros estão iniciando suas carreiras. O curto tempo de atuação de alguns professores na instituição investigada se deu porque muitos ingressaram recentemente através de Concurso Público ofertado pela Universidade nos anos de 2009 e 2010.

A respeito das duas últimas questões desse Questionário, essas sondavam dos professores qual metodologia deu suporte teórico à sua aprendizagem de espanhol (**Questão 4**) e qual metodologia hoje está presente em sua sala de aula (**Questão 5**). Como tratava-se de uma questão aberta, ilustramos as respostas dos professores no QUADRO 7 abaixo:

Professor	Questão 4	Questão 5
P1	<i>“Uma mistura de comunicativo, audiolingual, enfoque por tarefa”</i>	<i>“As mesmas que deram suporte ao meu ensino de espanhol. A partir do que aprendi, procuro acrescentar novos olhares às teorias, métodos e abordagens com os quais aprendi”</i>
P2	<i>“Durante minha formação acadêmica tive contato com diferentes métodos desde o áudio-oral, os pautados por princípios nocionais-funcionais até o ensino por tarefas”</i>	<i>“Aplico os princípios da abordagem comunicativa”</i>
P3	<i>“Aprendi o espanhol no curso de Letras, na graduação. Não havia uma abordagem ou método claro. Predominava a leitura de textos, exercícios gramaticais e teoria gramatical. Havia pouca prática oral e pouca produção escrita”</i>	<i>“(…) No ensino de espanhol, trabalhei com ensino de língua e produção de textos. Aliás, tenho trabalhado mais com a compreensão e produção de textos, tratando dos gêneros textuais, a partir de uma concepção sociocultural de leitura e em conformidade com os multiletramentos e letramento crítico”</i>
P4	<i>“A minha aprendizagem de espanhol como língua estrangeira foi baseada em métodos de corte estruturalista, como o audiolingual, e em métodos com propostas nocionais-funcionais”</i>	<i>“atualmente utilizo métodos que abordam um enfoque comunicativo moderado e um enfoque por tarefas”</i>
P5	<i>“Abordagem comunicativa”</i>	<i>“Abordagem comunicativa”</i>
P6	<i>“Método comunicativo e enfoque por tarefas”</i>	<i>“Enfoque por tarefas”</i>
P7	<i>“Como aluna [de um curso de língua] fui exposta ao modelo nocio-funcional, (...) , na graduação, tive contato com uma abordagem tradicional, algumas vezes, abordagem comunicativa. Não havia um perfil específico dentro da instituição”</i>	<i>“Busco utilizar uma metodologia baseada em enfoques mais comunicativos e, dentro do possível, no enfoque por tarefas, mas a metodologia aplicada poderá variar conforme as disciplinas que ministramos dentro da graduação, pois há disciplinas mais teóricas e outras mais práticas (...)”</i>
P8	<i>“Comunicativo (nocio-funcional)”</i>	<i>“Comunicativo (Enfoque por tarefa)”</i>
P9	<i>“Estruturalista e funcionalista”</i>	<i>“Estruturalista, gerativista e funcionalista”</i>
P10	<i>“Abordagem comunicativa”</i>	<i>“Abordagem comunicativa”</i>
P11	<i>“Métodos de cunho estruturalista, principalmente o audiolingual”</i>	<i>“De modo geral posso afirmar que a abordagem priorizada é a comunicativa. Porém estão presentes atividades que estão inseridas em outros métodos de ensino como: o estruturalismo, programa nocio-funcional e, inclusive, enfoque por tarefas”</i>

QUADRO 7 - Experiência Docente – Parte 2

A leitura das respostas dos professores ilustradas no QUADRO 7 possibilita afirmarmos que dois (2) professores aprenderam a língua espanhola através do método Gramática e Tradução, quatro (4) professores por meio do método Audiolingual e cinco (5) professores a partir da abordagem comunicativa (**Questão 4**).

É interessante observarmos que não há uma relação direta entre o tempo de formação (ou atuação) profissional e o método, enfoque, e/ou metodologia pelo qual os professores aprenderam a língua estrangeira. Poderíamos esperar que os professores com menos de 10 (dez) anos de formação/atuação tivessem aprendido a língua dentro de uma abordagem comunicativa, uma vez que essa é a abordagem mais amplamente difundida e utilizada nos últimos 20 (vinte) anos. No entanto, o professor P9, por exemplo, que tem apenas um ano e meio de atuação profissional, afirma ter tido sua aprendizagem calcada em enfoques estruturalista e funcionalista. Já o professor P5, com 15 anos de atuação profissional, diz ter estudado pela abordagem comunicativa. Podemos inferir, a partir desses dados, que, apesar de sua supremacia sobre as outras abordagens e métodos, a abordagem comunicativa não é uma unanimidade em todos os locais de ensino ou entre todos que ensinam a língua espanhola; caso contrário, todos os professores com 15 (quinze) ou menos anos de atuação teriam estudado sob a perspectiva dessa abordagem.

Os limites entre as terminologias de método, metodologia, enfoque e abordagem não se mostram claros nas respostas dos professores ao Questionário de Experiência Docente. Como procuramos elucidar no segundo capítulo deste estudo, esses termos são distintos. Sendo assim, um método é constituído de três elementos: o enfoque, o desenho e o procedimento (RICHARDS-RODGERS, 2001). O enfoque, instância de um método, diz respeito à teoria sobre a natureza da língua e à teoria sobre a natureza da aprendizagem de uma língua que são adotadas pelo método. A metodologia, podemos inferir, relaciona-se tanto ao desenho quanto ao procedimento do método. E por fim, o termo abordagem não remete a métodos concretos e organizados coerentemente, em verdade mais se configura como a convergência de opções teóricas e práticas para o ensino de línguas. Com relação à abordagem comunicativa, as opções teóricas e práticas adotadas visam ao desenvolvimento da competência comunicativa.

No que diz respeito ao processo de ensino, nove professores afirmaram optar pela abordagem comunicativa em sala de aula; não há uma uniformidade de enfoques, entretanto, prevalece o enfoque por tarefas. De um modo geral, pensamos ser possível dizer que em sua totalidade os professores pesquisados fundamentam sua prática pedagógica em uma perspectiva comunicativa, utilizando-se de enfoques diversos (**Questão 5**).

Conforme já mencionado, aplicamos o Questionário do aluno (APÊNDICE E) a 107 alunos, durante as aulas das disciplinas de *Língua Espanhola*, do semestre II ao VIII. É importante dizer que optamos por não aplicar o questionário aos alunos do primeiro semestre, uma vez que, por serem recém ingressos, esses ainda não haviam vivenciado o processo de avaliação das disciplinas do curso.

Logo abaixo podemos observar o QUADRO 8 com a distribuição do número de alunos por semestre no período analisado (2010.1).

Semestre	Número de alunos
II	19
III	11
IV	12
V	20
VI	16
VII	17
VIII	12
Total	107

QUADRO 8 – Número de alunos por semestre

Verificamos que dos 107 alunos do Curso de Letras Português/Espanhol, 84 são mulheres e 23, homens. Observamos também que a faixa etária dos alunos está entre 18 e 28 anos. Pensamos que devido ao fato do curso ser diurno, prevaleça um público mais jovem, pois requer que o estudante possua livres os turnos da manhã e da tarde para o acompanhamento das disciplinas.

4.5 Instrumentos e procedimentos

Em um primeiro momento, tempo e esforço foram dedicados a leitura do referencial teórico e metodológico utilizado no embasamento de toda a pesquisa.

Posteriormente, durante o primeiro semestre de 2010, efetivamos o processo de geração dos dados, que se deu mais especificamente em três etapas: anotações da observação das aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola; análise dos dados

colhidos pelos Questionários do professor e do aluno e análise das produções textuais dos alunos da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola.

4.5.1 Primeiro contato e observação das aulas

O primeiro contato com os alunos do curso de Licenciatura em *Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas* ocorreu a partir de visitas às aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola. Explicamos aos alunos os objetivos da pesquisa e, em seguida, os convidamos a participar da investigação. Foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice A) que explicita a importância da participação do aluno como colaborador da pesquisa que desejávamos desenvolver. Também explanamos o aspecto ético que permeia a nossa pesquisa, através do compartilhamento de responsabilidades e a explicitação dos objetivos, de maneira que todos os participantes tiveram conhecimento e consciência dos possíveis tratamentos e usos dos dados obtidos, bem como das possíveis implicações quando da divulgação dos resultados.

A abordagem que esta pesquisa assume é qualitativa, a qual exige um contato mais longo e estreito entre pesquisador e pesquisados. Uma atenção especial deve ser destinada, portanto, aos contatos preliminares, buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança. A qualidade das relações estabelecidas favorecerá a geração de dados (KLEIMAN; MATENCIO,2005).

O período letivo de 2010.1 – março a maio – foi dedicado à observação das aulas para coleta dos dados. Nossa pesquisa configurou-se mais precisamente como uma observação não participante, pois “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece fora dela” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 176). Larsen-Freeman e Long (1991, p.25) ainda apontam algumas características deste tipo de observação: a) o pesquisador não se envolve nas atividades analisadas; b) o período de observação é relativamente longo; c) o número de sujeitos envolvidos é relativamente pequeno.

A pesquisadora manteve um diário no qual realizou anotações e observações de informações consideradas relevantes a partir de critérios estabelecidos conjuntamente com a orientadora, tais como: (1) Metodologia: Qual o enfoque dado ao ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? Como são as aulas? Como são as atividades propostas?

Quais os recursos utilizados pelo professor na sala de aula? Quais referências teórico-metodológicas são mobilizadas nas aulas (material didático utilizado)? Como se dá a interação professor-aluno e aluno-aluno?; (2) Habilidade Escrita: Qual a abordagem de ensino da escrita: processo ou produto?; (3) Avaliação: Quais são os instrumentos de avaliação da disciplina? Como são realizados a correção e o *feedback*?

4.5.2 Aplicação dos Questionários

Os participantes (alunos – matriculados do II ao VIII semestres – e professores) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. APÊNDICES A e B) e 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, uma vez que as próprias pessoas informam sobre seu comportamento e opiniões, isentando a investigação de interpretações subjetivas do pesquisador. 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 D) 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. Descreveremos a seguir mais detalhadamente cada questão.

A *primeira* questão do Questionário do Professor era fechada e pretendia saber se os instrumentos de avaliação (prova, trabalho, outro) utilizados pelos professores representavam um tipo de produção textual do aluno. Na *segunda* questão, os professores deveriam responder se utilizam, ou não, instrumentos de correção, devendo, em caso afirmativo, indicar qual seria. A *terceira* questão era aberta e pretendia verificar quais critérios eram considerados na correção da produção textual do aluno pelos docentes. 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. 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.

O Questionário de Experiência Docente (APÊNDICE C) procurou coletar informações sobre a formação acadêmica dos professores participantes. Este segundo instrumento constou de 5 perguntas, uma fechada e quatro abertas, descritas e ilustradas na seção 4.4 deste estudo.

O Questionário do Aluno (APÊNDICE E) também constou de cinco questões, todas fechadas, com uma de múltipla escolha (o participante poderia marcar mais de um item) e duas com a possibilidade de especificar outra alternativa diferente das indicadas. Em seguida, explanaremos cada questão deste terceiro instrumento de coleta de dados.

A **primeira** questão do Questionário do Aluno pretendia saber se esse reconhece receber algum tipo de *feedback* do professor em 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*”. A **segunda** questão buscava saber dos alunos quais critérios da produção textual eles percebiam ser considerados durante a avaliação pelos professores. Nesta questão, foram indicados cinco (5) critérios: 1- *organização textual* (em função do gênero), 2- *estilo* (escolha do léxico e do registro em função do gênero textual), 3- *formação da sentença* (uso de estruturas coesivas), 4 – *gramática* (concordância verbal e nominal, uso dos pronomes, etc), 5 – *mecanismos do texto* (ortografia, pontuação, construção dos parágrafos). Os critérios da **questão 2** foram elaborados a partir do estudo dos componentes das quatro competências linguísticas citadas por Bachman and Palmer (1996) e Douglas (2000) (apud WEIGLE, 2002, p.42-43): *competência gramatical*, conhecimento para a construção de períodos; *competência textual*, conhecimento de como organizar os períodos para formar textos coerentes; *competência funcional*, conhecimento do uso da linguagem em um contexto comunicativo específico (gênero textual); e *competência sociolinguística*, conhecimento sobre como usar a linguagem apropriada nas diferentes situações sociais. Para essa questão, o aluno poderia marcar mais de um item. Na **terceira** questão, indagamos os alunos sobre como o professor realiza a correção no seu texto escrito. Na **quarta** questão, pedimos para que os alunos indicassem como é

apresentado o *feedback* da correção pelo professor. A *quinta* e última questão desejava conhecer a atitude do aluno ao receber sua produção escrita após a avaliação.

Optamos por um número reduzido de perguntas por algumas razões. Primeiramente, porque os nossos questionários tinham um foco específico: a correção e o *feedback* dados durante o processo avaliativo da habilidade escrita em textos; em segundo lugar, devido ao elevado número de participantes (107 alunos e 11 professores, totalizando 118 sujeitos); um outro motivo foi a decisão de relacionar as perguntas dirigidas ao professor e ao aluno; e, por último, os questionários foram aplicados em sete turmas, durante as aulas das disciplinas de Língua Espanhola (do II ao VIII semestres), de maneira que tomamos tempo das aulas e mobilizamos atenção e interesse dos participantes.

Com relação ao número de questões, Gil (2009, p.127) afirma que:

O número de questões depende da extensão dos objetivos e da complexidade do assunto. Mas é necessário considerar que de modo geral os respondentes não se sentem obrigados a responder os questionários. Por essa razão convém que sejam incluídas apenas as questões rigorosamente necessárias para atender aos objetivos da pesquisa.

A fim de atribuir validade de face/conteúdo dos Questionários, pedimos a opinião de três estudiosas da área a respeito das questões. As contribuições dadas por essas pesquisadoras foram bastante relevantes, pois não somente reforçaram o direcionamento das perguntas ao conteúdo teórico sinalizado na nossa pesquisa, como também apresentaram considerações pontuais de caráter formal e redação.

4.5.3 Análise das produções textuais escritas

Com a colaboração e permissão dos alunos e da professora da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola, foram recolhidas três produções textuais de cada aluno realizadas durante o semestre. Do total de 15 (quinze) textos obtidos, analisamos somente nove produções textuais utilizando o Instrumento de Correção sugerido pelo nosso estudo.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise e a discussão dos dados colhidos durante a realização desta pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, apresentamos os resultados da análise e da discussão dos dados colhidos através de cada procedimento metodológico descrito anteriormente. Para fins expositivos, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira seção, realizamos a análise da observação das aulas da disciplina *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola*. A segunda seção trata da análise dos Questionários aplicados com os professores e alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da UFC. E por fim, na terceira seção, analisamos as produções textuais escritas em espanhol dos alunos da disciplina *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola* utilizando o Instrumento de Correção sugerido por nosso estudo.

5.1 Análise da observação

Primeiramente, para a investigação sobre a aquisição da habilidade escrita em textos através dos processos de correção e *feedback*, realizamos a observação das aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola (ofertada ao oitavo semestre, 2 créditos). Nesta fase, a pesquisadora manteve um diário no qual realizou anotações e observações a partir de aspectos considerados relevantes e pré-estabelecidos conjuntamente com a orientadora. São esses:

- Metodologia: Qual o enfoque dado ao ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? Como são as aulas? Como se dá a interação professor-aluno e aluno-aluno? Como são as atividades propostas? Quais os recursos utilizados pelo professor na sala de aula? Quais referências teórico-metodológicas são mobilizadas nas aulas (material didático utilizado)?;
- Habilidade Escrita: Qual a abordagem de ensino da escrita: processo ou produto?;
- Avaliação: Quais são os instrumentos de avaliação da disciplina? Como são realizados a correção e o *feedback*?

A observação ocorreu às terças-feiras, das 14h às 15h30, no período de março a maio do semestre de 2010.1. Foram observadas dez aulas, totalizando 20 h/a. A turma constava de

onze alunos (dez mulheres e um homem). A partir deste trabalho, foi possível delinear um perfil da atuação da professora e dos alunos em relação à produção textual na disciplina. Todos, professora e alunos, aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. APÊNDICES A e B).

A abordagem de ensino e aprendizagem do *Espanhol como Língua Estrangeira* (ELE) adotada pela professora era a Comunicativa. Nesta abordagem, a atuação do professor e do aluno em sala de aula fundamenta-se na cooperação de ambos para o aprendizado. Para o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE), Richards (2007, p.7)¹⁵ afirma que o aluno e o professor devem assumir novos papéis em sala de aula:

Os alunos têm que aprender a sentir-se cómodos ao escutar seus companheiros durante as tarefas realizadas em grupo ou em pares, em vez de valerem-se de seu professor para que lhes sirva de modelo. Espera-se que assumam um grau maior de responsabilidade por sua própria aprendizagem e que os professores, por seu lado, adotem um papel de facilitadores ou supervisores.

Portanto, verificamos que a professora se distanciava dos formatos de aulas tradicionais, nos quais predominam atividades controladas como a memorização, exercícios estruturais e repetições mecânicas. Ela desenvolvia em sala de aula o trabalho com pares e em grupos.

No decorrer das aulas, pudemos perceber que a professora preocupava-se em apresentar diferentes concepções de linguagem, texto, escritor e gênero textual. O trabalho com a produção textual se deu a partir de uma linha transteórica, que envolve duas vertentes: a sócio-interacionista e os estudos críticos do discurso. Desta forma, a teoria de gênero vivenciada pela turma relacionava os novos estudos do Letramento Crítico e a teoria da Pedagogia Crítica, seguindo autores como Paulo Freire, Barton, Hamilton, Cassany, Rojo e Soares.

Observamos também que a abordagem da escrita como processo foi adotada pela professora. No semestre, ela dividiu o trabalho da produção textual em três etapas. A primeira etapa consistiu no planejamento e na leitura. A segunda etapa, *composição do escrito*, foi composta da planificação, textualização, revisão e retextualização. A terceira e última etapa foi a *avaliação*, que foi feita de três formas: 1. por meio de um portfólio; 2. por um Questionário de Avaliação da Disciplina; e 3. por um texto de auto-avaliação.

¹⁵ “Los alumnos tienen que aprender a sentirse cómodos al escuchar a sus compañeros durante las tareas realizadas en grupo o en parejas, en vez de valerse de su profesor para que les sirva de modelo. Se espera que asuman un grado mayor de responsabilidad por su propio aprendizaje y que los profesores, por su lado, adopten el papel de facilitadores o supervisores”.

Para a organização da análise da observação, optamos por dividir o processo de escrita da disciplina em cinco etapas: (a) planejamento; (b) textualização; (c) revisão; (d) edição; e (e) avaliação, explicadas logo a seguir.

Na etapa de *planejamento*, houve a discussão sobre a proposta de trabalho para a produção textual em espanhol: o projeto de elaboração de uma *revista*. O projeto representou uma atividade altamente interativa, pois os alunos estiveram engajados em todas as decisões; para isso, algumas aulas foram dedicadas à escolha dos gêneros textuais que fariam parte da revista (por exemplo: reportagem, entrevista, receita, editorial e outros) e à decisão de detalhes, como público-alvo, registro (formal ou informal), temas pertinentes, nome de cada seção da revista, capa, contra-capa, imagens e cores.

As aulas eram ministradas de forma discursiva. O número de alunos era reduzido (onze alunos); o grupo se distribuía na sala de aula em um grande círculo, de maneira a proporcionar as conversas sobre as *reportagens*, o principal gênero textual a ser desenvolvido na revista. A professora optou pela elaboração dos textos em pares, dividindo a turma em quatro duplas e uma equipe com três alunos, para a produção textual. Conjuntamente, professora e alunos definiram o público-alvo da revista: adolescentes (13 a 18 anos), o que exigiria um registro mais informal da língua espanhola, e escolheram cinco temas para as reportagens: 1. Diversidade cultural; 2. Vestibular; 3. Esporte; 4. Educação sexual; 5. Moda.

Ainda na etapa de *planejamento*, foram realizadas leituras e pesquisas na internet e em textos impressos (revistas e jornais) sobre o gênero reportagem e os temas escolhidos em sala de aula. A professora e os alunos liam exemplos de reportagens e, assim, discutiam a função e a organização textual do gênero. Cada dupla apresentava o tema da sua reportagem e tirava dúvidas sobre a pesquisa e as leituras realizadas em casa. Para essa etapa, a professora apresentou um *guia* de planejamento e leitura do gênero (FIGURA 3).

Modelo de proyecto de escritura de un género

**Género: reportaje
Primera etapa**

Objetivo	Actividades	Ejemplo	Comentarios
Planteamiento	Presentación de la tarea y de sus partes de lectura y composición	Tarea: reflexión, discusión sobre el género. Contacto con el ejemplo.	El género ha sido seleccionado previamente.
L E C T U R A D E M O D E L O S	1. Pre-lectura	Adivinar el contenido del texto. Preguntas sobre la configuración del género. Predicción.	Leer el reportaje. Activar conocimientos previos. Motivar la lectura.
	2. Lectura comprensiva	Identificar el propósito del texto. Buscar las ideas principales, la información conocida y la nueva.	Leer el reportaje. Comentario. Énfasis en el contenido y en la comunicación. Relecturas.
	3. Lectura analítica	Determinar las partes del texto, las secuencias textuales (descriptivas, expositivas, narrativas). Identificar pronombres, formas verbales, léxico etc.	Leer el reportaje. Comentario. Énfasis en la forma; comprender la estructura modelo y aprender los recursos lingüísticos empleados.

FIGURA 3 – Guia de planeamento e leitura do gênero¹⁶.

As etapas de *textualização*, *revisão* e *edição* ocorreram quase simultaneamente, visto que a professora trabalhou com a refacção textual. Cada equipe escreveu três versões de sua reportagem. Observemos a FIGURA 4 abaixo, com o *guia* de composição do texto escrito apresentado pela professora que integra as três etapas mencionadas.

¹⁶ As FIGURAS 3, 4 e 5 fazem parte do material didático elaborado pela professora da disciplina, que nos foi cedido para a pesquisa.

Segunda etapa

C O M P O S I C I O N D E L E S C R I T O	4. Planificación	Analizar al lector, definir tema, buscar informaciones.	Ejemplo Buscar informaciones sobre el tema (Internet, prensa etc.)	Comentarios Análisis de los materiales. Generación de ideas.
	5. Textualización	Escribir el primer borrador. Escribir a partir del esqueleto del texto.	Redactar a partir del modelo: título, lead y cuerpo del texto.	Apoyo y pautas de escritura. Secuencias empleadas.
	6. Revisión	Autoevaluar el texto con guía. Decir tres puntos mejorables y tres positivos. Reformular. Foco forma (gramática y léxico). Organización textual.	Responder el cuestionario de autoevaluación. Intercambiar el texto. Comparar respuestas y sugerencias.	Énfasis en la adquisición de recursos (criterios, gramática) para mejorar el borrador. Considerar la heteroevaluación.
	7. Retextualización	Escribir el segundo borrador. Corregir el texto. Mejorar el texto.	Mejorar el texto a partir de las sugerencias de los demás. Reflexión sobre los cambios producidos. Pasar en limpio.	Énfasis en la mejora del texto. Evaluación formativa.
	8. Evaluación final	Revisión del docente. Portafolio.	Portafolio.	Énfasis en la evaluación sumativa, que abarca las evaluaciones previas.

FIGURA 4 – Guia de composição.

O trabalho de redação (*textualização*) se iniciou com a escrita, para cada reportagem, do título e do *lead* (termo usado no jornalismo, que se refere à primeira parte de uma notícia, geralmente posta em destaque, que fornece ao leitor a informação básica sobre o tema e pretende despertar-lhe o interesse. É uma expressão inglesa que significa “guia”). Em seguida, houve a leitura dos *leads* em grupo e debate. A professora conduzia a discussão através de perguntas relacionadas ao tema da reportagem e correções em relação à escolha vocabular. Após este momento, os alunos passaram a produzir seus textos.

Para a etapa de *revisão*, temos que, a cada versão, durante as aulas, as duplas apresentavam suas *reportagens*, enquanto os colegas e a professora comentavam e faziam sugestões sobre o texto lido. Nesta etapa, destacamos duas técnicas empregadas pela professora para a correção: *hetero-correção com pauta* e *auto-correção com pauta*.

A *hetero-correção com pauta* consistiu na troca entre as equipes da primeira versão do texto. Cada dupla realizou a revisão do texto dos colegas a partir dos critérios apresentados na “pauta de revisão” (FIGURA 5) distribuída pela professora. Nesta etapa de revisão, a dupla

corretora deveria sinalizar os erros, sem indicar a forma correta, pois o trabalho de escrita e de correção é do(s) autor(es) do texto.

Pauta para revisión
Género: _____

Adecuación	1. Finalidad comunicativa	Finalidades comunicativas básicas. Éxito en la comunicación en cuanto a los propósitos comunicativos Interlocutores y contexto adecuación.	Análisis	Error	Solución
	2. Registro	Formal o informal (grado). Rasgos de oralidad.			
Coherencia	Estructura y contenido	Estructura del género: clara y ordenada. Incluye la información necesaria. No hay repeticiones, digresiones. Emplea secuencias textuales de forma adecuada.			
	Cohesión	Prosa fluida. Oraciones intercaladas. Encadenamiento. Puntuación, pronombre, conectores, elipsis y recuperación de datos.			
Corrección	Ortográficos Morfosintácticos	Dominio ortográfico. Formas verbales. Uso de conectores.			
	Léxicos Semánticos	Precisión y variedad del léxico. Sinónimos. Antónimos. Polisemia. Aspectos connotativos y denotativos.			
Variación	Fluidez Recursos expresivos	Precisión y variedad de los recursos expresivos. Madurez sintáctica.			

FIGURA 5 – Pauta de revisão.

A *auto-correção com pauta* ocorreu a partir da leitura para toda a turma de cada reportagem (segunda versão) pela equipe redatora. A professora distribuiu dicionários aos alunos e iniciou a discussão com a equipe e os demais alunos sobre alguns problemas identificados pelo grupo.

Temos, portanto, que o *feedback* apresentado pela professora aos alunos em relação aos acertos e falhas nas produções textuais em língua espanhola se dava em exposição oral para a turma, a partir de comentários e discussão. Esse tipo de avaliação é mencionada por Luckesi (2009, p.84), que a denomina como *participativa*. Isto é, uma avaliação que funciona

para os alunos como um meio de auto-compreensão e que solicita ao professor uma abertura à discussão com os alunos a partir dos instrumentos de avaliação. O autor conclui:

O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino. Então, não será uma discussão abstrata, mas sim uma discussão a partir dos resultados efetivos da aprendizagem, manifestados nos instrumentos elaborados e utilizados.

Por fim, podemos ressaltar que nas discussões de *revisão* dos textos, foram detectados problemas relacionados à conformação do gênero (tema, organização textual), à adequação ao leitor (grau de formalidade do texto) e à textualização (escolha lexical e correções linguísticas formais – ortografia e gramática).

Em relação à etapa de *edição*, observamos que os alunos deveriam re-elaborar suas produções textuais em casa a partir das contribuições da aula.

A última etapa do processo de escrita, a *avaliação*, consistiu de: um portfólio; um Questionário de Avaliação da Disciplina; e um texto de auto-avaliação. O portfólio reuniu as três versões dos textos elaborados pelas equipes durante o semestre de 2010.1. O Questionário de Avaliação da Disciplina (ANEXO E) foi utilizado para sondar os alunos acerca dos aspectos trabalhados durante o semestre, com perguntas direcionadas: 1. ao gênero; 2. à produção do gênero; 3. à correção, revisão e avaliação; e 4. ao ensino e aprendizagem. Por fim, o texto de auto-avaliação deu ao aluno a oportunidade de refletir sobre seu desempenho e dar-se uma nota.

Salientamos que empreendemos a análise do Instrumento Avaliativo Portfólio à medida que apresentamos as etapas do processo de produção textual para a construção das versões dos textos. Portanto, deter-nos-emos a seguir em discutir os resultados obtidos através do Questionário de Avaliação da Disciplina e do texto de auto-avaliação. A turma contava com onze alunos. Entretanto, no final do semestre, conseguimos colher somente dez (10) Questionários de Avaliação da Disciplina e oito (8) textos de auto-avaliação¹⁷.

Após a leitura dos Questionários de Avaliação da Disciplina, constatamos que as respostas dos alunos mostravam-se semelhantes; por isso, decidimo-nos por comentar de uma forma geral as quatro partes do Instrumento, ilustrando nossa reflexão com a transcrição¹⁸ de

¹⁷ Os Questionários de Avaliação da Disciplina e os textos de auto-avaliação nos foram cedidos pela professora da disciplina. Gostaríamos de agradecer-lá por sua solicitude e atenção com a nossa pesquisa.

¹⁸ Consideramos que as respostas dos alunos representam amostras de usos da língua espanhola, sendo, portanto, um registro da produção escrita dos sujeitos investigados. Na transcrição das mesmas, decidimos não realizar a tradução para o português, nem alterar os erros linguísticos em língua espanhola.

algumas respostas dos alunos. Ressaltamos que para preservar a identidade dos participantes, os alunos serão identificados pela letra A e um número.

Em relação à primeira parte do Questionário, na qual os alunos deveriam responder se compreenderam o gênero estudado (reportagem) e caracterizá-lo, verificamos que os dez alunos responderam que tinham compreendido as nuances do gênero e mostraram segurança em apresentar as especificidades da reportagem. Isto pode ser constatado nas respostas abaixo:

Sí. Vimos en las clases que el reportaje es un género textual que encontramos en los periódicos, en las revistas, en la televisión y en la internet. Vimos que su estructura se compone de un título, el 'lead', y del cuerpo textual, siendo el primer párrafo muy importante, pues en él encontraremos las principales informaciones (qué, quién, cómo, dónde) y éstas tienen que llamar la atención del lector para que se siga la lectura y así se cumpla, efectivamente, su finalidad comunicativa de informar y, además de eso, profundizar su tema para que el texto no sea tan efímero como son las noticias. (A1)

Creo que sí. El género se caracteriza como un texto informativo. Tiene un título, un lead donde se hace un breve resumen de lo que va a tratar el reportaje. Su finalidad comunicativa es informar al lector sobre algo, un asunto que puede ser de cualquier tema. Tiene un lenguaje formal, pero adecuado al público lector. (A2)

A segunda parte do Questionário, referente à produção textual, buscava conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos a respeito da organização do texto (forma) e as soluções encontradas para remediá-las.

Pudemos observar, nas respostas dos alunos, que as principais dificuldades com a produção textual do gênero estavam relacionadas a: colher informações acerca do tema da reportagem; resumir as informações; e adequar a linguagem ao público leitor.

Para obter informações sobre os temas das reportagens, os alunos afirmaram ter realizado várias leituras (revistas, jornais e sites da internet), e assim conseguiram familiarizar-se com seus temas. As discussões centradas na correção do texto em sala de aula e a refação textual foram citadas como importantes estratégias para conseguirem sintetizar as informações e adequar o texto ao leitor. A reportagem é um gênero textual que requer um registro mais formal da linguagem, contudo, o público alvo da revista era composto por adolescentes, com idades de 12 a 18 anos. Assim, aos alunos não lhes pareceu muito simples empregar a “informalidade” dentro de uma estrutura mais rígida. Em seguida, apresentamos algumas respostas dos alunos:

He encontrado algunas dificultades para elegir las principales informaciones sobre mi tema. El lenguaje, también fue un factor que tuve mucha dificultad, ya que mi público alvo eran los adolescentes. Con relación a la estructura del género reportaje no tuve muchos problemas, pues ya conocía las partes (título, lead, desarrollo o cuerpo del texto) del género reportaje. Mi primer texto se quedó demasiado largo, he puesto muchas informaciones. Solamente durante las correcciones con la profesora y con mis amigos de aula, pude percibir mis errores. Creo que mi dificultad de seleccionar informaciones importantes y adecuar el lenguaje del texto para el público adolescente fueron solucionadas durante estas actividades. (A3)

Bueno, en término de contenido conseguí condensar las ideas en un pequeño espacio, ya que el reportaje no es tan grande y escribir el lead, parte esencial de un reportaje, porque precisa presentar un resumen de todo el reportaje. Para eso, fuimos escribiendo y reescribiendo varias veces siempre con una mirada diferente. (A4)

Na terceira parte do Questionário, sondava-se acerca dos aspectos positivos e negativos da correção, revisão e avaliação empregadas na disciplina; inclusive pedia-se que os alunos avaliassem como a produção textual do gênero havia melhorado a partir dos *inputs* fornecidos pelas aulas.

Constatamos que os dez alunos afirmaram que as técnicas de correção, revisão e avaliação utilizadas nas produções escritas corroboraram ao melhoramento dos textos. A apreciação favorável dos procedimentos da disciplina pelos alunos justifica-se na explanação dos aspectos positivos, quando os alunos afirmaram que modificaram suas posturas de escritor e corretor e puderam aprender mais sobre a habilidade escrita. Lembramos que a professora empregou duas técnicas de correção (hetero-correção e auto-correção) e promoveu a discussão das versões dos textos em grupos. A professora também lançou mão de uma pauta de revisão, que auxiliava a retextualização das versões, porque facilitava o entendimento dos pontos que deveriam ser revisados com mais atenção.

Em relação aos aspectos negativos da disciplina, uma grande quantidade de alunos mencionou o pouco tempo das aulas. A disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola (2 créditos, 32h/a) tem apenas um encontro semanal, de 2horas/aula, o que explica o posicionamento da turma. Consideramos relevante mostrar também o ponto de vista de uma aluna sobre a autoria do texto. Ela afirma que os comentários do colega podem provocar o apagamento do escritor. Vale salientar que a produção escrita foi realizada em grupos, bem como as etapas de correção e revisão. Observemos as respostas abaixo:

Los aspectos positivos fueron muchos. A cada vez que hacíamos una corrección, tanto de nuestros como también de los otros, aprendíamos muchas cosas, principalmente de vocabulário, gramática, sintaxis y de la estructura del texto. Percibimos que hacer correcciones en textos de otros es más fácil que hacer en nuestros, pues cuando leemos el propio texto que producimos, es difícil percibir los errores, pero se vamos a leer los textos de otros, hacemos como lectores y no productores, el que nos posibilita percibir los errores. El único aspecto negativo fue que esta actividad era muy demorada y no teníamos tanto tiempo para dedicarse a ella. Porque la asignatura era solo una vez por semana. La producción de mi reportaje fue muy buena y importante para yo mejorar la escrita y la lectura, en la lengua española. Tanto en los aspectos gramaticales como también en relación al género utilizado. (A2)

Creo que la práctica de corrección y revisión fue muy buena, con ella podemos percibir nuestros errores, tener mayor conocimiento lingüístico por la visión del otro, buscar una mejor estructuración oracional, entre otras ventajas del trabajo en equipo. Con respecto a mi producción, pienso que he evolucionado con el paso de las revisiones – hasta porque mi texto ha cambiado muchísimo – y también con las sugerencias de mis colegas de aula. Como aspecto negativo, quizás, pueda decir del hecho en lo que el texto pierde un poco de su personalidad, que es peculiar a cada escritor. (A5)

En cuanto a la revisión percibi un gran avance de mi parte, con esa aprendí a tener una mirada más crítica y más atenta a las producciones escritas, tanto mía como de los colegas. Creo que el aspecto negativo fue la falta de tiempo y la distancia entre las clases, porque si hubiéramos tenido dos encuentros a la semana sería perfecto. Hubo un cambio significativo en cuanto a mi producción, ha mejorado bastante en los aspectos de léxico, ya que había muchas palabras repetidas o sin sentido. (A6)

A quarta e última parte do Questionário de Avaliação da Disciplina tratava de saber dos alunos se esses seriam capazes de explorar o gênero estudado, reportagem, em suas salas de aula.

Todos os dez alunos afirmaram ter interesse em trabalhar no futuro com o gênero reportagem. Os alunos justificaram este posicionamento graças às experiências que tiveram na disciplina, isto é, ao estudo da habilidade escrita como processo e ao conhecimento de novas e diferentes técnicas de textualização, correção, revisão e retextualização. Eles enfatizaram inclusive que a disciplina foi muito importante para a sua formação profissional. Seguem algumas respostas dos alunos:

Creo que sí, pues, en esta asignatura, además de la teoría y de la producción, pasamos a atender para los procesos de lectura y escrita, comprendiendo las etapas y su importancia. La primera versión, la corrección, la revisión son todas etapas que no pueden ser olvidadas en un proceso de escrita y aprendemos eso. (A1)

Sí. Porque con el género reportaje podemos trabajar muchos aspectos de cultura, de conocimiento textual, de lectura y también de producción escrita y oral. (A2)

Creo que sí. Las clases fueron muy importantes. La experiencia de producir un reportaje fue fundamental. Pues pude profundizar mis conocimientos en este género. Las actividades de corrección y de revisión estarán presente en mis futuras clases de español, principalmente cuando el asunto for reportaje. (A3)

Sí, porque es una forma de hacer con que los alumnos hagan búsquedas con varios tipos de temas, trabajando en colectividad con sus colegas y con los profesores. La etapa de corrección y revisión empleadas en las clases, es de gran ayuda en nuestro desarrollo. (A7)

Por fim, comentaremos o terceiro Instrumento Avaliativo da disciplina, o **texto** de auto-avaliação escrito pelo aluno. Nesse texto, o aluno deveria fazer uma apreciação do seu desempenho e dar-se uma nota.

Foi possível averiguar que os alunos aproximaram o conteúdo dos textos de auto-avaliação às suas respostas ao Questionário de Avaliação da Disciplina, repetindo, assim, as informações sobre a disciplina e seu desempenho. Portanto, pudemos observar nos oito textos analisados, que os alunos destacaram o aprendizado da escrita como processo e as técnicas de correção e revisão empregadas na disciplina, bem como ressaltaram que as principais dificuldades durante a produção escrita do gênero foram: buscar informações acerca do tema e conciliar o registro ao leitor. Em relação à auto-avaliação, seis alunos propuseram para si nota 9 (nove) e dois alunos, nota 7 (sete).

A nota final da disciplina foi estabelecida a partir da análise que a professora fez das notas propostas pelos alunos.

O material didático da disciplina no semestre consta de textos do “*XV Seminario de dificultades específicas del español a lusohablantes – Papel y lápiz: didáctica de la expresión escrita*” (*Embajada de España en Brasil, 2008*), sugeridos para leitura e reflexão em casa.

A análise das aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola foi bastante relevante para a nossa pesquisa, porque pudemos constatar o tratamento da escrita como processo. Na condução da disciplina a professora optou por uma abordagem processual das etapas de elaboração da produção textual.

Ressaltamos o nosso posicionamento a favor da abordagem da escrita como processo na construção do referencial teórico. Porém, resumidamente, podemos afirmar que a concepção de produção escrita como processo – como uma atividade cognitiva que visa à transmissão de uma mensagem, ideia ou pensamento – parece-nos a que melhor explica a complexidade dessa habilidade linguística durante o ensino e aprendizagem de uma LE. A visão tradicional do trabalho da escrita em salas de língua estrangeira por meio do treino da competência gramatical está sendo modificada pela noção de que a escrita em LE é uma atividade comunicativa e social. Esta mudança de foco oferece a oportunidade de transformar

as práticas de salas de aula de escrita através da observação dos processos envolvidos na composição (planejamento, textualização, revisão, edição e avaliação) e do trabalho com os gêneros textuais, a fim de que obtenhamos resultados mais satisfatórios para a aprendizagem dessa habilidade.

Outro aspecto importante, que pudemos observar durante as aulas da disciplina, foi a variedade de técnicas de correção e avaliação empregadas pela professora, detalhadas a seguir.

Para a correção, a professora lançou mão de um Instrumento de Correção já mencionado e ilustrado na FIGURA 5 (p.66). A *pauta de revisão* foi utilizada pelos alunos em duas técnicas distintas de correção: a *hetero-correção com pauta* e a *auto-correção com pauta*. Conforme discutido no terceiro capítulo do presente estudo, a pauta de correção é um instrumento que pode colaborar eficazmente com o processo de ensino e aprendizagem da escrita, haja visto que apresenta os critérios a partir dos quais as habilidades serão mensuradas pelo instrumento de avaliação. Com isso, a correção pode proporcionar ao professor o acompanhamento individual das aprendizagens, pois há maior clareza sobre os acertos e as dificuldades da produção escrita de cada aluno.

Ainda com relação à análise da aula, verificamos que o *feedback* oral dado pelos colegas e pela professora, durante as discussões da correção, era incorporado à nova versão do texto. Pensamos que isto ocorreu graças ao auxílio da pauta de correção, que mostra os problemas identificados no texto com maior precisão. Quando o *feedback* da correção passa a integrar o processo de escrita, acreditamos que o aluno tende a melhorar seu desempenho nessa habilidade.

Por fim, outra vantagem desses instrumentos de correção é ajudar o corretor (aluno ou professor) durante a notação do texto escrito por apresentar escalas de escores para a formação da nota. Na pauta utilizada pela professora não estavam estabelecidos valores para cada critério, entretanto, pensamos que a ausência desses escores não causou prejuízo ao processo de avaliação da disciplina, pois durante a hetero-correção e a auto-correção os alunos não precisaram dar notas aos textos.

Como já mencionado, a professora utilizou a pauta em duas técnicas de correção: a hetero-correção e a auto-correção. A primeira técnica consiste na troca entre dois alunos dos seus textos, co-responsabilizando o *outro* pela correção; a segunda técnica consiste na correção do texto pelo *autor*, isto é, uma ação de reflexão do autor sobre suas falhas e estratégias para superá-las.

De acordo com Cassany (2009, p.57), a variedade de técnicas de correção torna esta atividade mais atrativa e pode acarretar melhores resultados na aprendizagem. Segundo o autor, os alunos costumam exercer um papel muito passivo na correção, pois apenas recebem os comentários do professor e tomam conhecimento da nota. Cassany então sugere co-responsabilizar o aluno pela atividade de correção, o que foi feito pela professora, porque o aluno da disciplina pôde tomar a iniciativa e conduzir a correção. Outro ponto de destaque para a pesquisa é que o aluno passou a vivenciar práticas diferenciadas de correção. Esse aluno possivelmente exercerá, em um futuro próximo, o magistério e poderá levar estes recursos para suas salas de aula.

Em relação à avaliação, verificamos que foi feita de três formas: 1. por meio de um portfólio; 2. por um Questionário de Avaliação da Disciplina; e 3. por um texto de auto-avaliação.

O portfólio pode ser definido como uma série pré-estabelecida de atividades desenvolvidas pelo aluno, que reflete seus esforços e progressos em uma área. No contexto da disciplina, o portfólio consistiu nas três versões dos textos elaborados pelas equipes durante o semestre de 2010.1. Para uma maior compreensão do portfólio, apresentamos a seguir nove características deste instrumento de avaliação, elaboradas por Hamp-Lyons e Condon (2000 apud WEIGLE, 2002, p.199):

- 1- Um portfólio é uma coleção de textos escritos, diferentemente de uma única versão da produção textual.
- 2- O portfólio possibilita ao escritor dispor de uma série de produções escritas, envolvendo o trabalho com diferentes gêneros e diferentes audiências e propósitos comunicativos.
- 3- O portfólio proporciona um contexto rico de ensino e aprendizagem, uma vez que mostra o que o escritor realizou em cada atividade.
- 4- Uma característica importante do portfólio é delegar a avaliação ao aluno, que passa a ter a oportunidade e a motivação de revisar seu texto antes da avaliação final.
- 5- O portfólio geralmente envolve a negociação entre aluno e professor em relação as atividades propostas e desenvolvidas.
- 6- O estudante está no centro do processo de ensino e aprendizagem, ele toma parte dos critérios de avaliação e pode realizar a revisão dos textos.
- 7- O portfólio envolve reflexão e auto-avaliação do aluno, proporcionando-lhe desenvolver estratégias metacognitivas para o processo de escrita.
- 8- O portfólio pode promover o melhoramento da competência linguística e/ou da habilidade escrita em textos.
- 9- O portfólio promove um significativo desenvolvimento da habilidade escrita, que nem o professor nem o aluno poderiam ter previsto.

Em relação às características apontadas acima, vimos que a avaliação por portfólio na disciplina foi vantajosa, porque garantiu a reflexão do trabalho com a escrita pelo aluno. Com o portfólio, o aluno teve acesso às várias versões do seu texto, que lhe proporcionaram

evidências sobre sua produção escrita. O processo de reflexão se deu de forma explícita pelo aluno, que passou a revisar (comparar) cada versão do texto e a acompanhar os melhoramentos realizados. O processo de escrita tornou-se, portanto, cíclico, porque as alterações de cada versão representaram a conscientização do aluno sobre suas falhas e a tomada de decisões para corrigi-las.

Weigle (2002, p. 202) indica, como uma das vantagens do portfólio, a inclusão de variados gêneros textuais. Para a disciplina observada, devido ao curto período de tempo que a professora dispunha (2h/a semanais), não foi possível o estudo de outros gêneros textuais, além da reportagem.

Uma segunda forma de avaliar empregada pela professora foi a aplicação do Questionário de Avaliação da Disciplina (ANEXO E). Este segundo instrumento de avaliação também se mostrou de grande valia, pois proporcionou ao aluno, após finalizar a produção dos textos, refletir sobre as atividades desenvolvidas durante o semestre. O questionário foi importante por fornecer a visão dos sujeitos da ação, uma vez que os próprios alunos informaram sobre seu comportamento e opiniões, evitando que o processo avaliativo ocorresse a partir de interpretações subjetivas da professora. Além disso, as questões do instrumento estavam direcionadas para uma reflexão metacognitiva a fim de que o aluno pensasse e ponderasse sobre seus progressos e suas dificuldades. Conforme visto no terceiro capítulo da dissertação, a metacognição diz respeito às atividades de autocontrole que o aluno desempenha durante as aprendizagens (HADJI, 2001).

O terceiro e último instrumento, o texto de auto-avaliação escrito pelo aluno, concluiu a etapa de avaliação do processo de escrita na disciplina. Neste texto, o aluno deveria fazer uma apreciação do seu desempenho e dar-se uma nota. Pensamos que esta tarefa final tenha fomentado positivamente a formação desses futuros professores, devido ao treino da auto-avaliação (Cf. PERRENOUD, 1999). Na auto-avaliação, o aluno expõe um julgamento de si próprio e torna sua imagem pública. Como o Curso de Letras é um curso de formação de professores, essa técnica representa um bom treino para sua ação futura, quando passar a ser responsável pela avaliação.

Após estas considerações, finalizamos a análise da observação das aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola e iniciaremos a seguir a análise dos Questionários do Professor e do Aluno.

5.2. Análise dos Questionários

Após a fase de observação, demos prosseguimento à investigação com a aplicação dos Questionários do Professor e do Aluno (APÊNDICES D e E). Nesta seção analisaremos e discutiremos as respostas obtidas nos questionários respondidos por 11 (onze), do total de 13 (treze), 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 aprendizagem da habilidade de produção textual em espanhol como língua estrangeira e o tipo de correção e *feedback* dados aos textos durante a avaliação.

5.2.1 Questionário do Professor

O Questionário do Professor (APÊNDICE D) priorizava colher dados sobre a correção e o *feedback* utilizados pelos professores durante a avaliação e tinha cinco perguntas, quatro fechadas e uma aberta. A seguir apresentamos os resultados obtidos e ilustramos através de gráficos e quadros as respostas de algumas questões para melhor discussão dos dados.

Onze professores (100%) responderam que consideram os instrumentos de avaliação (prova, trabalho, outro) como produções textuais do aluno (**Questão 1**).

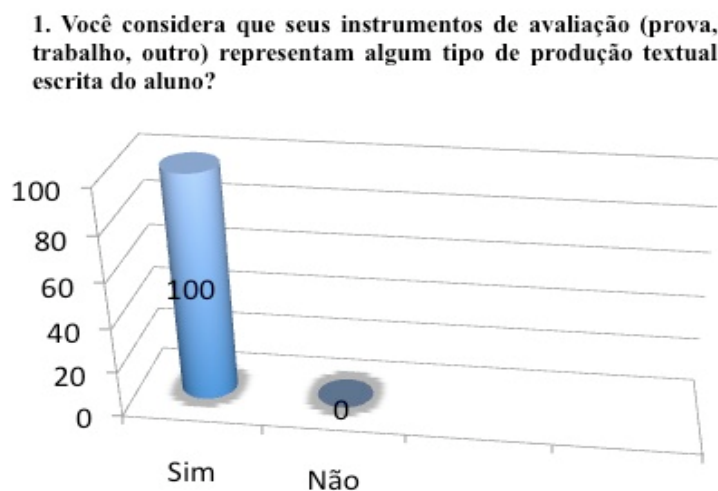


GRÁFICO 1 – Avaliação como produção escrita.

Acreditamos que este seja um dado relevante para a pesquisa, 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 o conhecimento do conteúdo exigido, mas também aspectos da elaboração do texto escrito. A avaliação formativa deve possibilitar a compreensão da situação do aluno, de modo a imaginar ações corretivas eficazes. Segundo Hadji (2001, p.98), essa compreensão é possível pela dupla operação de coleta de informações e de análise dos resultados realizada através dos instrumentos avaliativos. Sendo assim, pensamos que o tratamento dado pelos professores aos textos produzidos pelos alunos contribua para o desenvolvimento de uma avaliação formativa da habilidade de produção escrita.

Quase a totalidade dos professores (90,90%, dez) afirmou utilizar instrumentos de correção para as avaliações escritas; apenas um dos professores (9,10%) respondeu que não (**Questão 2**). O fato de quase todos os professores afirmarem utilizar um instrumento de correção pode ser também compreendido como um fator positivo para que aconteça uma avaliação formativa.

De acordo com Hadji (2001, p.66), “a avaliação formativa só tem interesse pelo que precede ou pelo que segue o julgamento de avaliação propriamente dito: coleta e análise dos dados”. Enfatizamos em nosso estudo a importância da presença dos instrumentos de correção para a produção escrita, pois esses instrumentos sistematizam a análise dos dados através de um conjunto de critérios, que informam sobre os conhecimentos adquiridos e as lacunas. Hadji (2001, p.34) também afirma que o professor “não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social”. O confronto entre as expectativas em relação ao texto escrito e a realidade pode ser melhor “resolvido” por meio do instrumento de correção.

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

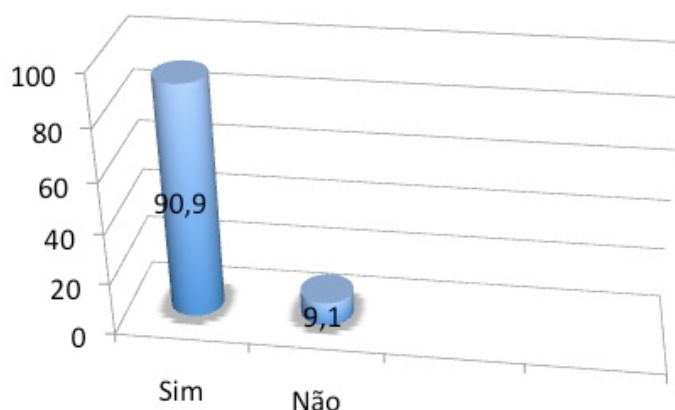


GRÁFICO 2 – Uso de Instrumentos de correção pelos professores

Nessa questão, os professores além de responder se utilizam, ou não, instrumentos de correção, deveriam, em caso afirmativo, indicar o tipo de instrumento utilizado. Constaram como instrumentos de correção citados pelos professores: *lista de critérios*, *guia de critérios*, *pautas de correção*. “Lista” e “guia” são tomados aqui como sinônimos, acreditamos que o uso das duas palavras nas respostas dos Questionários deva-se a uma transferência da língua espanhola, pois nessa língua se usa o termo “*guía*” para referir-se a lista.

Após a aplicação do Questionário do Professor, consideramos interessante, como parte da análise, mostrar os instrumentos de correção utilizados pelos participantes. Para tanto, entramos em contato por e-mail com os docentes e solicitamos-lhes que nos enviassem tais instrumentos. Não recebemos o retorno de todos os professores participantes, entretanto, dos contatos realizados, foi possível constatar que, de uma forma geral, a pautas de correção usadas não configuravam exatamente como um instrumento de correção. A título de exemplo, apresentamos três instrumentos de correção usados pelos professores participantes.

Os professores P2 e P3 possuem o mesmo instrumento de correção, ilustrado na FIGURA 6:

BAREMO PARA LA EVALUACION

Género: _____

Adecuación	1. Finalidad comunicativa	Finalidades comunicativas básicas. Éxito en la comunicación en cuanto a los propósitos comunicativos Interlocutores y contexto adecuación. Formal o informal (grado). Rasgos de oralidad.	Comentario	Comentario	Conclusión
	2. Registro				
Coherencia	Estructura y contenido	Estructura del género: clara y ordenada. Incluye la información necesaria. No hay repeticiones, digresiones. Emplea secuencias textuales de forma adecuada.			
	Cohesión	Prosa fluida. Oraciones intercaladas. Encadenamiento. Puntuación, pronombre, conectores, elipsis y recuperación de datos.			
Corrección	Ortográficos	Dominio ortográfico. Formas verbales. Uso de conectores.			
	Morfosintácticos				
	Léxicos	Precisión y variedad del léxico. Sinónimos. Antónimos. Polisemia. Aspectos connotativos y denotativos.			
	Semánticos				
Variación	Fluidez	Precisión y variedad de los recursos expresivos. Madurez sintáctica.			
	Recursos expresivos				

FIGURA 6 – Pauta de correção P2 e P3.

O uso de instrumentos de correção possibilita passar de um olhar normativo a uma olhar formativo, pois garante uma melhor compreensão dos erros e, assim, cria condições de superação (HADJI, 2001, p. 101). Como observamos no instrumento acima, os critérios (“*adequação, coerência, correção e variação*”) estão especificados com clareza, garantindo ao corretor o controle da correção. Além disso, há duas colunas vazias para indicar o erro e dar uma solução, o que possibilita uma amostra exata do erro e da possibilidade de alteração.

Esta transparência corrobora a avaliação formativa e pode proporcionar a integração da etapa de correção/avaliação ao processo da escrita.

Entretanto, podemos apontar uma falha desse instrumento (FIGURA 6): para cada critério não está definido a quantidade de escores. Como em muitas situações da avaliação educacional, a avaliação qualitativa deve estar associada à avaliação quantitativa (nota), sugerimos que a pontuação seja explícita nos instrumentos. A clareza entre os critérios e os valores para a notação traz duas vantagens para o processo avaliativo: facilita a ação do professor e garante ao aluno o entendimento da nota.

O professor P8 apresentou um material com a sistematização da avaliação em sua disciplina. Após a leitura, constatamos que o material não representa exatamente um instrumento de correção; em verdade, mais se configura como um documento direcionado ao aluno que apresenta os *critérios de realização* das atividades avaliativas.

Observemos o material (FIGURA 7):

Ministério da Educação
 Universidade Federal do Ceará
 Centro de Humanidades
 Departamento de Letras Estrangeiras
 Disciplina **Elaboración de Materiales Didáctico-Pedagógicos en Español como Lengua Extranjera**

Sistemática de Evaluación

Nota 01 (N1) – Análisis y Evaluación de Materiales Didácticos

Informe de análisis de un libro didáctico disponible en el mercado editorial brasileño de ELE, de acuerdo con los instrumentos y metodologías establecidos en los estudios de la disciplina hechos anteriormente, de acuerdo con el calendario de la asignatura. En la clase del día **03/09/10**, los alumnos van a discutir, junto con el profesor, los textos indicados abajo como lectura **OBLIGATORIA**. La lectura y la participación en la discusión será parte de la evaluación de los alumnos.

Lectura Obligatoria para esta etapa:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna – Anos finais do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. 48 p. 9-28.
 MIRANDA, Cícero A. A. de. Avaliação e Elaboração de material didático para o ensino de Espanhol com fins específicos: Curso de Turismo – Quixadá/CE. In: XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, 2010, João Pessoa – PB. **Anais do Congresso**. João Pessoa: Realize Editora, 2009. 1103 p. 158-167.
 ESPINOSA, M^a Paz Prendes *et al.* **Herramienta de Evaluación de Material Didáctico Impreso**. Murcia: Universidad de Murcia, 2007.

Nota 02(N2), 03(N3) y 04 (N4) – Talleres

La evaluación será aquí hecha por la participación de los alumnos en los talleres, en los cuales elaboraremos el material para ser usado en la práctica del semestre siguiente. Los criterios son los siguientes:

- Creatividad
- Adecuación del material a los objetivos planteados
- Organización
- Diseño visual del material
- Corrección de la lengua

Valor: 0 – 10 (Cada taller)

Nota 05 (N5) – Seminario

Presentación Oral de una Unidad Didáctica del Material Elaborado

- Organización
- Creatividad
- Corrección Gramatical
- Recursos Utilizados
- Postura

Nota 06 (N6) – Evaluación Escrita

Serán cuestiones abiertas y con disertación sobre las lecturas teóricas disponibles en el material trabajado (Se incluye también los textos electrónicos disponibles a través del grupo de discusión en Internet). La relación de dichos materiales también está disponible en el programa del curso entregue en el primer día de clase.

Valor: 0 – 10

Nota 07 (N7) – Material Didáctico Final para el Semestre 2011.1

Aquí el alumno va presentar el material elaborado para el semestre siguiente. Esta última nota tendrá peso doble.

Proyecto Final de Material Didáctico/ Criterios de evaluación:

- Adecuación a los objetivos y al nivel del curso propuesto
- Diseño: organización visual del material
- Estructura lógica de las unidades didácticas
- Creatividad
- Corrección Lingüística Formal con la gramática española

Valor: 0 – 10

El promedio final será conseguido con la siguiente fórmula:

$$MF = \frac{N1 + N2 + N3 + N4 + N5 + N6 + 2x(N7)}{8}$$

FIGURA 7 – Pauta de correção P8.

Analizando o material acima, notamos que o professor lista cinco critérios para a atividade escrita, Projeto final de Material Didático (*Proyecto final de Material Didáctico*):
 (1) Adequação aos objetivos e ao nível do curso proposto (*Adecuación a los objetivos y al*

nivel del curso propuesto); (2) Desenho: organização visual do material (*Diseño: organización visual del material*); (3) Estrutura lógica das unidades didáticas (*Estructura lógica de las unidades didácticas*); (4) Criatividade (*Creatividad*); (5) Correção Linguística Formal com a gramática espanhola (*Corrección Lingüística Formal con la gramática española*). Para a pesquisa, interessa-nos ressaltar a ação do professor de explicitar os critérios de realização do instrumento avaliativo. Os critérios de realização, para Hadji (2001), são direcionados ao aluno, pois ao tomar conhecimento dos critérios pelos quais será avaliado, o aluno não precisará “adivinhar” o que professor espera, tentando descobrir suas expectativas implícitas.

Entretanto, observamos que o professor não especifica os critérios de êxito (critérios da sua correção) e o valor em escores de cada critério. Sabemos apenas que a atividade escrita vale de zero a dez (0-10). Sugerimos, neste caso, com o intuito de amenizar apreciações subjetivas, que sejam estabelecidos limites de exigência para cada critério de realização. Os limites de exigência, que poderíamos chamar de *critérios de êxito* (HADJI, 2001), auxiliariam ao professor na correção.

Apresentamos a seguir um terceiro instrumento de correção, utilizado pelo professor P10.

<p>Criterios de evaluación:</p> <p>1) Cohesión/coherencia: 0,50 _____</p> <p>2) Adecuación: 0,25 _____</p> <p>3) Ortografía y acentuación: 0,25 _____</p>

O instrumento acima possui três critérios e seus respectivos escores para pontuação. A proposta do professor P10 pareceu-nos eficiente, pois pode facilitar a correção do professor e garantir ao aluno a compreensão dos seus erros e da nota que recebeu. Acreditamos, porém, que para a realização de uma avaliação formativa, o professor precisa de um instrumento mais elaborado, ou seja, com um número maior de critérios, que possam fornecer mais informações sobre a habilidade escrita do aluno. Como já dissemos ao longo do estudo, a coleta de informação e a análise dos resultados contribuem para que o professor conheça o seu aluno e possa agir para ajudá-lo.

Luckesi (2009, p.82) afirma a necessidade de uma avaliação diagnóstica, que não está dissociada da avaliação formativa. Para o autor, a avaliação diagnóstica é “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno”, que auxilia o aluno

(“auto-compreensão”) e o professor a tomarem decisões para o avanço no processo de aprendizagem. Luckesi conclui (2009, p. 83):

O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço.

Em nossa pesquisa, buscamos refletir sobre a formação do aluno do Curso de Letras. Pensamos ser importante para este futuro professor o conhecimento das diversas formas de avaliar (somativa, diagnóstica e formativa) para que possa atuar com responsabilidade na sala de aula.

De uma forma geral, os critérios utilizados para correção citados pelos docentes foram bastante semelhantes (**Questão 3**). No QUADRO 9 abaixo, ilustramos as respostas dos professores referentes à Questão 3:

Professor	Critérios de correção da produção textual
P1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>questões ortográficas e sintáticas</i> • <i>interferência da LM na LE</i> • <i>coesão e coerência</i>
P2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>critérios de adequação (finalidade comunicativa e registro)</i> • <i>critérios de coerência (estrutura, conteúdo e coesão)</i> • <i>critérios de correção linguística (sintaxe, ortografia e léxico)</i>
P3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>trabalho de reflexão (atividade epilinguística)</i> • <i>organização genérica (aspectos do gênero)</i> • <i>organização estrutural e informativa</i> • <i>coesão e coerência</i>
P4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>adequação do tema</i> • <i>organização estrutural argumentativa</i> • <i>organização das idéias</i> • <i>elementos coesivos</i> • <i>coerência</i>
P5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>responder a questão ou realizar o trabalho segundo a proposta solicitada</i> • <i>clareza na exposição</i> • <i>forma (caso tenha sido solicitado um trabalho em forma de artigo científico)</i>
P6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>critérios: estruturais, textuais e pragmáticos</i>
P7	<p><i>“as correções do texto escrito do aluno depende do nível em que este se encontre, ou seja, não corrijo tudo. Escolho o que corrigir conforme o nível (semestre em que esteja cursando abordando pontos já estudados pelo aluno)”</i></p>
P8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>formais (pontuação, organização, regência, concordância)</i> • <i>conteudísticos</i> • <i>semântico-lexical</i> • <i>textual-discursivo</i>
P9	<ul style="list-style-type: none"> • <i>escrita</i> • <i>gramática</i> • <i>texto</i> <p><i>(como no vestibular)</i></p>
P10	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ortografia</i> • <i>gramática</i> • <i>elementos textuais (coesão e coerência)</i>
P11	<ul style="list-style-type: none"> • <i>adequação</i> • <i>ortografia</i> • <i>coerência</i> • <i>coesão</i> • <i>legibilidade</i>

QUADRO 9 – Critérios de correção dos professores

A fim de facilitar nossa análise, categorizamos as respostas dos professores em sete critérios ilustrados na TABELA 1. O primeiro critério que propomos, *adequação a proposta de atividade (gênero)*, foi o mais difícil de identificar e classificar, pois nas respostas dos professores não está claro o que esses consideram por *adequação*. O termo aparece sozinho (Cf. resposta de P11), relacionado a *forma* do texto (Cf. resposta de P5) e ainda referindo-se ao tema proposta na atividade (Cf. resposta de P4). Partindo destas reflexões, observamos que sete professores (63%) consideram a adequação ao gênero durante a correção. Os demais critérios que elencamos (*gramática, ortografia, escolha lexical, organização textual, interferência da LM na LE e planejamento*) são mencionados pelos professores com clareza nas respostas ao Questionário (Cf. QUADRO 9). Ressaltamos que um mesmo professor pode adotar um, vários ou todos os critérios que listamos a seguir.

Critério	Respostas dos professores (n=11)
adequação a proposta de atividade (gênero)	63% (sete)
gramática	36% (quatro)
ortografia	54% (seis)
escolha lexical	27% (três)
organização textual (coesão e coerência)	90% (nove)
interferência da LM na LE	9,1% (um)
planejamento (atividade pré-textual)	9,1% (um)

TABELA 1 – Critérios de avaliação do professor.

Como podemos perceber nos resultados apresentados da TABELA 1, os critérios mais enfatizados foram a *organização textual (coesão e coerência)* e *adequação à proposta de atividade (gênero)*. Este dado é relevante, pois verificamos que os professores se detêm em corrigir a mensagem (o conteúdo) das produções escritas dos alunos. Desta forma, o ensino da habilidade escrita está direcionado para o propósito comunicativo que deve ser atingido. Leki (1992, p.107) afirma que uma resposta razoável aos erros dos alunos é apontar aqueles que comprometem o entendimento do texto. Os erros *locais*, que raramente interferem na compreensão da mensagem, fazem parte do processo de escrita e indicam algum conteúdo linguístico que o aluno ainda não assimilou. Esses erros locais são evidências que podem modificar a ação do professor durante o processo de ensino, com a finalidade de remediar falhas na aprendizagem.

Em resposta a **Questão 4**, que sondava se os critérios de correção eram apresentados e discutidos com os alunos antes da avaliação: 90,90% dos professores (dez) responderam que apresentam e discutem os critérios de correção com os alunos; somente 9,10% dos professores (um) respondeu que *não*.

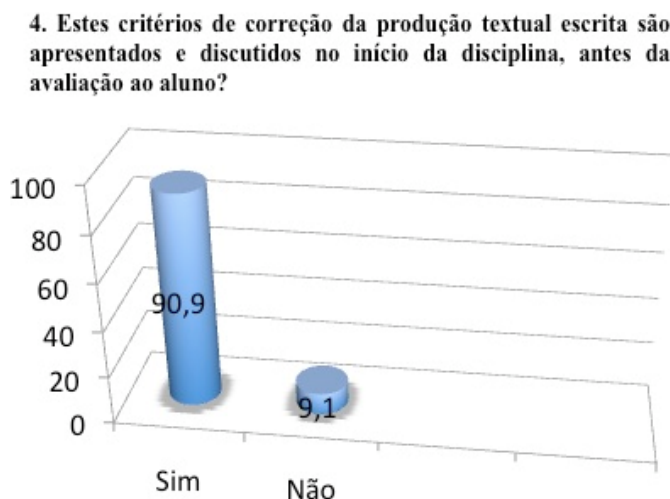


GRÁFICO 3 – Apresentação dos critérios de correção.

Este dado é de grande valor para a pesquisa, pois como discutido no terceiro capítulo, quando o aluno conhece os critérios pelos quais será avaliado, poderá responsabilizar-se por sua própria correção (auto-regulação). 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.

Segundo Hadji (2001), o instrumento avaliativo (atividade, trabalho, prova, outro) deve articular questionamentos sobre o conteúdo ensinado de maneira a informar sobre a aquisição da aprendizagem. Sendo assim, para que esse instrumento seja um desencadeador adequado de uma avaliação formativa, precisa incluir uma etapa de planejamento concretizada em critérios de correção. Assim o autor também confirma a importância da apropriação pelo aluno dos critérios de realização da atividade e dos critérios de correção do professor, porque ele poderá desenvolver, como já dito, a auto-regulação.

Todos os professores 100% (onze) indicaram dar algum tipo de *feedback* para o aluno (**Questão 5**). Esse dado é de grande importância para esta pesquisa, pois procurávamos exatamente saber se havia um retorno ao aluno sobre o processo avaliativo a que foram submetidos.

Constatamos, portanto, que a avaliação da produção escrita no Curso de Letras/Espanhol não se limita à correção e à notação, há uma etapa importante, o *feedback*, que propicia o diálogo entre professor e aluno. Hadji (2001) ressalta a importância do “contexto comunicacional” no ato da avaliação e afirma que durante o *feedback* ocorre uma negociação que pode garantir ao aluno a compreensão da suas dificuldades e lhe dar recursos para corrigir-se.

Em relação à forma como o feedback é fornecido aos alunos, o Questionário tinha três opções para o professor marcar, porém alguns professores marcaram mais de uma; obtivemos os seguintes resultados: 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*”.

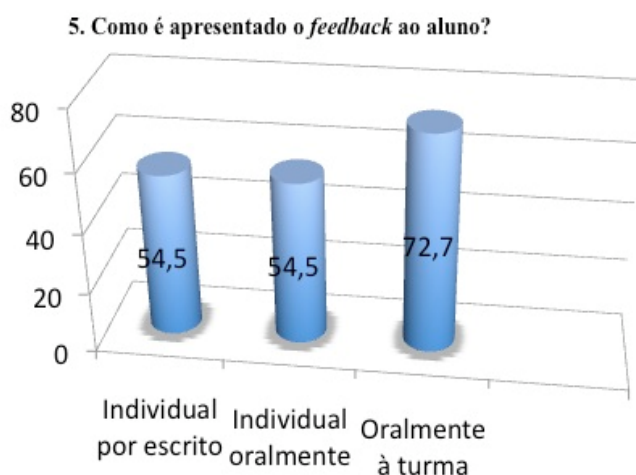


Gráfico 4 – Modo de apresentação do feedback pelo professor.

Nessa questão, havia também a possibilidade de comentar sobre a forma de apresentação do *feedback*. Alguns professores deixaram comentários, que estão ilustrados no QUADRO 10:

Professor	Modo de apresentação do <i>feedback</i> ao aluno
P2	<i>“Acredito que seja parte integrante da prática de avaliação fornecer feedback aos alunos”</i>
P3	<i>“Comentários em grupo e discussão”</i>
P4	<i>“Em alguns casos específicos, individualmente em uma conversa”</i>
P5	<i>“(…) deixo um bilhete, mas também converso com cada pessoa ou grupo para esclarecer as dúvidas e depois faço comentários gerais de como foi o grupo todo”</i>
P6	<i>“(…) durante as aulas, são apontadas as principais dificuldades apresentadas nas produções escritas”</i>
P7	<i>“O feedback pode ser individual ou em grupo. Exponho os problemas mais recorrentes do grupo”.</i>
P8	<i>“Trabalho com a refacção textual, o aluno ao ser orientado sobre seus equívocos, pode aprimorar a sua escrita. Concebo a produção textual como processo e não como produto final”.</i>

QUADRO 10 – Modo de apresentação do *feedback*.

Conforme os dados ilustrados no Gráfico 4 e no Quadro 10, os professores apresentam o *feedback* por meio de formas variadas, adequando sua ação de acordo com o tipo da tarefa proposta, seu propósito, o nível de proficiência linguística e outros fatores que devem ser levados em consideração na hora de se escolher entre uma ou outra forma.

Assumimos nesta pesquisa que “avaliar é agir” (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2009; LUCKESI, 2009), de maneira que é válido verificar que o professor modifica suas atitudes para obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, acreditamos que o processo de escrita pode exigir do docente tanto a individualização da atenção (o *feedback* individualizado), como ações interativas em grupo. Contribuindo com este raciocínio, Perrenoud (1999, p.79) afirma:

nenhum ensino, mesmo o mais tradicional, é completamente indiferenciado: o professor não age da mesma maneira com todos os alunos, não exige deles exatamente a mesma coisa, personaliza a relação e individualiza até certo ponto.

Assim, concluímos a análise do Questionário do Professor com a convicção de que, embora de formas diversas, todos os professores mostraram-se conscientes da necessidade de dar um retorno ao aluno (*feedback*) sobre sua produção textual. O importante é que o aluno tenha um retorno sobre sua produção de forma clara, objetiva e que sinalize os pontos que devem ser melhorados.

5.2.2 Questionário do aluno

Segundo Perrenoud (1999), para compreender as representações que subjazem à avaliação, deve-se sondar um conjunto diversificado de professores e identificar suas intenções, suas práticas e a retroação de sua aprendizagem. Até o momento, descrevemos e discutimos as ações dos professores no que diz respeito à correção e ao *feedback* durante o processo de escrita. Entretanto, para verificar a retroação da aprendizagem, precisamos iniciar a discussão dos dados colhidos pelo Questionário do Aluno, que buscava verificar *se e como* a avaliação é considerada como parte constituinte do processo de aprendizagem da habilidade escrita em textos na língua estrangeira.

A análise dos dois Questionários pôde dar-nos não somente o ponto de vista dos professores, como também a percepção dos alunos (professores em formação), que representam o elemento central dessa pesquisa.

Em relação ao Questionário do Aluno (APÊNDICE E) utilizado, ressaltamos que mantivemos cinco perguntas – todas fechadas, com uma de múltipla escolha (o participante poderia 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 seguir apresentamos e discutimos os dados obtidos nas respostas de 107 alunos.

Em relação à presença ou não do *feedback* nas produções escritas em espanhol (**Questão 1**): 40% dos alunos (quarenta e dois) afirmaram “*sempre*” receber *feedback* dos

professores; 51% dos alunos (cinquenta e quatro) responderam “às vezes”; 7% dos alunos (oito) marcaram “raramente” e 2% dos alunos (três alunos) indicaram “nunca”.

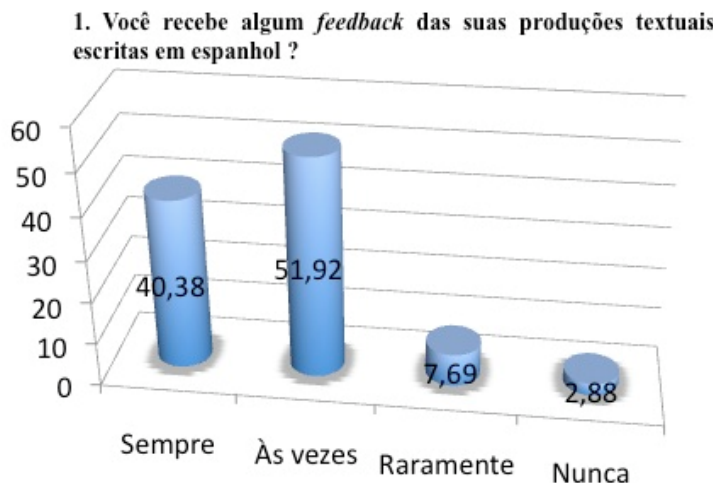


GRÁFICO 5 – Presença de *feedback*.

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** (cento e quatro).

Um dado importante para a pesquisa foi saber que 92% dos alunos (noventa e seis) afirmaram receber algum tipo de *feedback*, confirmando o dado obtido nos questionários dos professores, em que 100% dos professores (onze) disseram apresentar *feedback* aos alunos.

Perrenoud (1999) sugere que o *feedback* representa o elo entre as atividades realizadas e as aprendizagens almeçadas, sendo assim capaz de fortalecer a avaliação formativa. A ideia de avaliação formativa conduz à observação dos alunos, com o intuito de compreender suas aprendizagens e de proporcioná-las mais sistematicidade. Em relação ao processo de escrita, acreditamos que a intervenção sistemática e individualizada pelo *feedback* otimizará a aprendizagem dessa habilidade.

Na **Questão 2**, buscávamos saber dos alunos quais critérios da produção textual eles percebiam ser considerados durante a avaliação pelos professores (mais de um item poderia ser marcado). Obtivemos as seguintes respostas: 42,31% dos alunos (quarenta e quatro) indicaram a “*organização textual*”; 18,87% dos alunos (dezenove) sinalizaram o “*estilo*”; 58,65% dos alunos (sessenta e um) marcaram a “*formação da sentença*”; 93,27% dos alunos

(noventa e sete) afirmaram os *aspectos gramaticais* e 86,54% dos alunos (noventa) disseram que a *ortografia, pontuação e construção dos parágrafos* eram corrigidos.

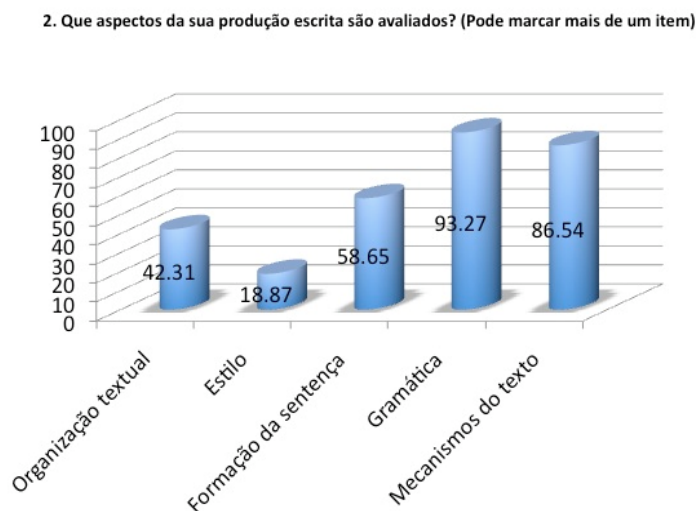


GRÁFICO 6 – Critérios de correção pelo aluno.

Ao observar os dados do Gráfico 6, percebemos que quase a totalidade dos participantes indicaram que os aspectos gramaticais e os mecanismos do texto são enfatizados durante a correção do texto escrito, enquanto 42,31% dos alunos (menos da metade) indicaram que a atenção da correção do professor está centrada na organização textual (coesão e coerência). É interessante lembrarmos de que, como apontado na análise dos Questionários do Professor (Cf. TABELA 1, p.73), os docentes não apontaram *gramática* como um critério enfatizado quando realizavam suas correções. Em relação ao dado de que 86,54% dos alunos (noventa) afirmaram ser critério de avaliação do professor os *Mecanismos do texto* (*ortografia, pontuação e construção dos parágrafos*), podemos constatar uma aproximação em relação às respostas dos Questionários do Professor, pois *ortografia* foi o terceiro critério de correção mais citado pelos professores.

Conforme discutido anteriormente no capítulo 2, os estudos sobre a habilidade escrita em língua estrangeira direcionam-se para uma abordagem processual da escrita, enfatizando que, para o aluno tornar-se proficiente na elaboração do texto em LE, ele deve focar sua atenção no conteúdo do texto, dedicando-se mais ao planejamento e revisão do material escrito do que aos aspectos formais e linguísticos. Entretanto, de acordo com os resultados obtidos, os alunos ainda têm a percepção de que a competência gramatical é a mais enfatizada durante a correção do seu texto pelo professor. Isto pode ser justificado por experiências anteriores com a correção tradicional, na qual o professor enfatiza a correção da oração e da

forma (principalmente, ortografia e gramática), em oposição ao texto completo e seu conteúdo. Este modelo tradicional de correção pode transmitir a falsa ideia de que os erros gramaticais são os únicos que têm valor.

Outro argumento, que pode justificar os dados obtidos nessa questão, diz respeito à falta de compreensão dos erros no nível da argumentação. Frequentemente os erros de construção de sentido na produção escrita são sutis, capazes de deixar o leitor com a sensação de que algo não está correto com o texto, mas não se sabe com clareza onde está o problema. No nível da sentença, entretanto, visualizar o erro é mais óbvio (LEKI, 1992, p.106).

A aparente discrepância entre o que os professores dizem priorizar na produção escrita de seus alunos (90% - organização textual; 63% - adequação à proposta de atividade) e o que os alunos percebem como principais critérios de correção de suas produções pelos professores (93,27% - gramática; 86,54% - mecanismos do texto) pode ainda ser explicada pelo fato de a maioria dos docentes não indicar pontuação (escores) atribuídos a cada critério de sua pauta de correção, como evidenciado pelas respostas dos professores à Questão 03 do Questionário do Professor. Por serem os erros gramaticais e de mecanismos do texto mais facilmente percebidos e identificados em texto corrigido, os alunos concluem que a nota que lhes foi atribuída deveu-se aos erros gramaticais e de mecanismos de texto cometidos.

Sobre como a correção é realizada pelos professores (**Questão 3**): 27,88% dos alunos (vinte e nove) afirmaram que *o professor apenas sinaliza a palavra em seu texto*; 47,12% dos alunos (quarenta e nove) disseram que *o professor sinaliza a palavra no texto e indica a forma correta*; e 36,54% dos alunos (trinta e oito) disseram que *o professor sinaliza um trecho do texto e realiza comentários e questionamentos*. Vale salientar que para esta questão havia três possibilidades de resposta e o aluno deveria marcar apenas um dos itens. Entretanto, alguns alunos 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, e que os alunos estudam com vários professores ao longo de sua formação.

3. Como o professor realiza a correção no seu texto escrito?

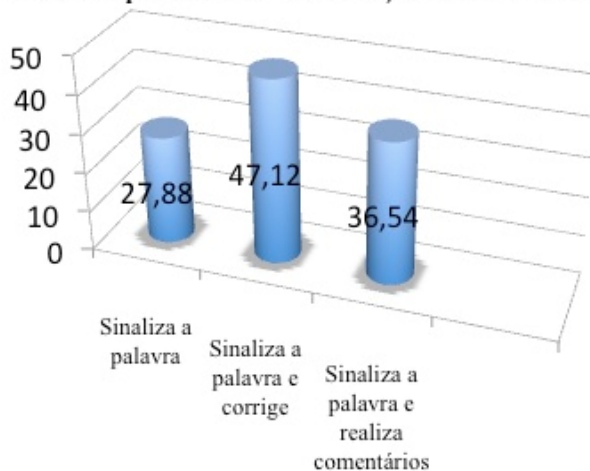


GRÁFICO 7 – Modo de correção pelo aluno.

Segundo Cassany (2009b, p.52), sinalizar o erro é suficiente, quando se trata de aspectos da escrita que o aluno poderá sozinho perceber a incorreção e buscar saná-la. Do contrário, quando se trata de erros mais complexos, os quais consideramos que o aluno necessite de ajuda, devemos sinalizar e indicar a solução correta. Para o autor, os dois posicionamentos do professor possuem uma diferença fundamental: o grau de autonomia do aluno. Ao sinalizar e não apresentar a solução correta, o professor induz o aluno a consultar livros (gramáticas, dicionários, manuais), ou a conversar com os colegas, por exemplo. Ao sinalizar e corrigir, o professor dá ao aluno a forma correta e esse a consegue sem esforços. Provavelmente por não se empenhar em solucionar a dificuldade e compreender a incorreção, pode esquecer a nova forma e repetir o mesmo erro.

Oitenta e sete alunos (84%) responderam que os professores sinalizam seus textos e apresentam respostas e comentários, desviando-se de condutas mais direcionadas à autonomia do escritor durante a elaboração textual. Cabe aqui, no entanto, uma palavra de cautela em relação aos dados e a observação de Cassany. Embora para o desenvolvimento da autonomia seja importante proporcionar ao aluno a oportunidade de entender seu erro e buscar sua correção, esse processo deve se dar de forma gradativa, à medida que os alunos desenvolvem estratégias de aprendizagem que os tornem autônomos. Assim, é de se supor que, em níveis iniciais de aprendizagem, os professores, além de sinalizarem os erros, apontem também suas causas e possibilidades de correção. Uma vez que os alunos participantes dessa pesquisa variavam entre os níveis inicial (Semestre II) e intermediário avançado (S. VIII), e que suas respostas não foram analisadas levando-se em consideração o semestre que cursavam, não nos

foi possível evidenciar se a prática de identificar e corrigir o erro, apontando a maneira correta, é comum em todos os níveis de desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

Autores como Leki (1992) e Cassany (2009b) chamam a atenção para as marcas dos professores nos textos dos alunos. Para os métodos estruturalistas de ensino e aprendizagem de línguas, que se baseavam na teoria behaviorista, o erro era algo inaceitável e deveria ser eliminado durante a aprendizagem. Sendo assim, não provocava estranhamento ver o texto do aluno “pintado” pelas marcas deixadas pelo professor durante a correção. Entretanto, o aluno recebia um texto muito marcado, sentia-se desmotivado e concluía “fiz tudo errado”.

Hoje, graças à propagação da abordagem comunicativa, que considera o erro parte da aprendizagem, o professor passou a sinalizar os erros que condizem com o nível de proficiência do aprendiz na língua. Inclusive, constatamos esta conduta durante a análise do Questionário do professor na resposta do professor P7 que afirmou “*as correções do texto escrito do aluno depende do nível em que este se encontra, ou seja, não corrijo tudo. Escolho o que corrigir conforme o nível (semestre em que esteja cursando, abordando pontos já estudados pelo aluno)*” (Cf. QUADRO 9).

Hoje valoriza-se muito a avaliação formativa, fala-se muito da necessidade de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, entretanto, não podemos afirmar com segurança que no horizonte teórico desta nova área estejam configuradas ações práticas que contribuam para aprendizagens mais efetivas. Em nossa pesquisa, acreditamos que a correção do texto escrito pode ser uma via que levará à avaliação formativa da habilidade escrita em língua estrangeira. Ou seja, o tipo de correção e o *feedback* representam importantes *inputs* para o processo de composição escrita. Por isso tentamos mostrar a relevância para a formação do professor que esse tenha experiências com diferenciadas formas de correção e reconheça a importância do *feedback* para a aquisição da escrita.

Em relação à **Questão 4**, por meio da qual sondamos como é apresentado o *feedback* da correção pelo professor: 25, 96% dos alunos (vinte e sete) responderam que o *feedback* do professor é dado *individualmente por escrito*; 43,27% dos alunos (quarenta e cinco) afirmaram ser dado *o feedback individualmente em uma conversa*; 42,31% 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. É importante dizer que nesta questão também o aluno deveria marcar apenas um item, porém alguns alunos marcaram mais de uma resposta.

Pudemos verificar na quarta questão que as respostas dos alunos se aproximaram das respostas dos docentes nos Questionários do Professor, pois constatamos que os professores davam um retorno ao aluno sobre a produção escrita de formas diversas.

Pensamos que não há uma única maneira apropriada de fornecer *feedback*. Os professores devem ponderar a situação do aluno e o processo avaliativo. Se for necessário que uma atenção particular seja dada ao aluno (o *feedback* individualizado), que assim seja feito. Se a turma for relativamente homogênea, de maneira que um *feedback* oral para o grupo possa contribuir para remediar as dificuldades com a escrita, será também uma opção de conduta. O importante é que o aluno tenha um retorno sobre sua produção de forma clara, objetiva e que sinalize os pontos que devem ser melhorados.

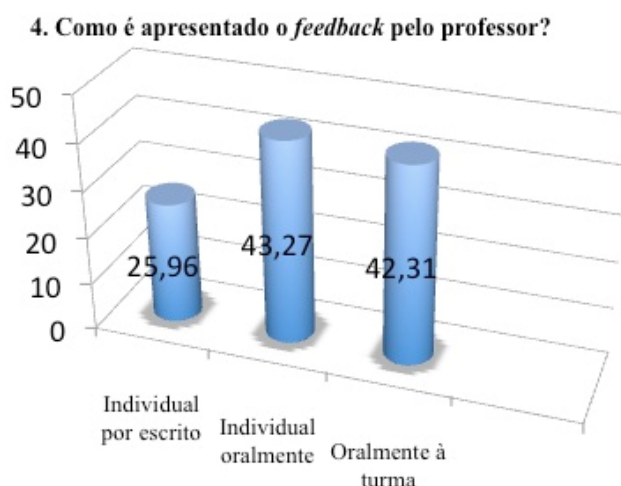


GRÁFICO 8 – Modo de apresentação do *feedback* pelo aluno.

A **Questão 5** proporcionou informações de grande interesse para a pesquisa, porque pudemos observar se a correção do professor e o *feedback* dados durante o processo avaliativo foram reintegrados ao processo de escrita. Resultados obtidos: 65,38% dos alunos (sessenta e oito) afirmaram que lêem e guardam seus textos após a avaliação; 12,50% dos alunos (treze) dizem guardar a produção textual corrigida para ler depois; e 22,12% dos alunos (vinte e três) responderam que procuram refazer o texto após a correção do professor.

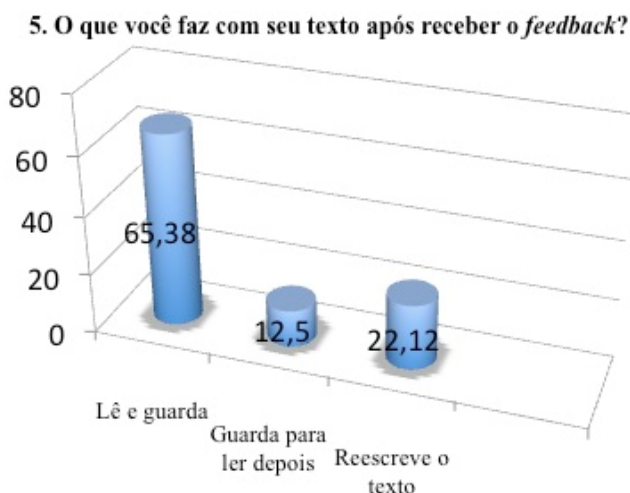


GRÁFICO 9 – Uso do *feedback* pelo aluno.

De acordo com os dados obtidos na quinta questão, 81 (oitenta e um) alunos (68 alunos lêem e guardam e 13 alunos guardam para lerem depois) afirmaram guardar o texto após a correção, não realizando o trabalho de re-escrita a partir da correção dos professores. Em nossa concepção, o *feedback* parece falhar, porque a etapa de correção não é integrada ao processo avaliativo.

Como já discutido no terceiro capítulo (seção 3.2), são variadas as razões para a falha do *feedback* durante o processo de escrita. Observando o Gráfico 9 acima, podemos afirmar que para 81 (oitenta e um) alunos do Curso de Letras Português/Espanhol suas produções escritas representam trabalhos finalizados, uma vez que não re-escrevem seus textos; em outras palavras, o *feedback* dado à certa produção textual não se torna *input* para uma próxima produção. Para modificar este quadro, podemos sugerir que os professores do Curso passem a incentivar a refacção textual das atividades escritas. 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 de textos.

Ressaltamos, porém, que pensamos ser as atitudes dos alunos condizentes com o trabalho realizado nas disciplinas. Provavelmente, os professores devem dar o tratamento da escrita enquanto produto, portanto é coerente que os textos não sofram alteração após a etapa de avaliação. Outro ponto importante é que estes produtos finais das disciplinas podem representar amostras da interlíngua dos alunos ao longo do curso.

Por fim, gostaríamos de chamar a atenção de que se a falha do *feedback* deve-se a motivos relacionados à uma má interpretação do comentário do professor, o uso de

instrumentos de correção poderia remediar essa situação. Perrenoud (1999) e Hadji (2001) afirmam que esses instrumentos colaboram para a realização da avaliação formativa, pois possibilitam apreender as condutas insatisfatórias por meio de critérios pré-definidos (etapa de diagnóstico) e apresentar com clareza e segurança o desempenho ao aluno (etapa de *feedback*). Para Luckesi (2009), a avaliação *precisa* ser diagnóstica, isto é, estar voltada para identificar o estágio de aprendizagem do aluno a fim de tomar decisões que lhe favoreça a avançar em suas aprendizagens. Isto é, após o diagnóstico, os resultados (*feedback*) devem ser utilizados (*input*) no processo de ensino e aprendizagem.

Como visto na análise do Questionário do Professor, quase a totalidade dos professores (90,90%, dez) afirmou utilizar instrumentos de correção para as avaliações escritas. Este dado possibilita inferir que os professores compreendem que o instrumento de correção pode ser um fator que contribua para a avaliação.

Na próxima seção empreendemos a análise de nove produções escritas dos alunos da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola, utilizando o Instrumento de Correção sugerido por esta pesquisadora.

5.3 Análise das produções escritas

Nesta terceira e última seção, analisamos nove (9) produções textuais escritas em espanhol dos alunos da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola, utilizando o Instrumento de Correção sugerido por esta pesquisadora.

Antes de emprendermos a análise, desejamos esclarecer alguns pontos. Lembramos que a professora da disciplina trabalhou a produção textual com alunos agrupados em pares, dividindo a turma de onze alunos em cinco equipes (4 duplas e 1 trio). As equipes elaboraram três versões do gênero *reportagem*, totalizando 15 textos ao final do semestre. Os temas das reportagens foram: 1. Diversidade cultural; 2. Vestibular; 3. Esporte; 4. Educação sexual; 5. Moda. A versão final dos textos foi digitalizada, pois integraria o projeto da disciplina: a *Revista*. Com a colaboração e permissão dos onze alunos e da professora da disciplina, recolhemos as 15 produções textuais da turma.

Em nossa pesquisa não consideramos que se deva dar nota a todas as versões dos textos dos alunos. Para a notação do processo de escrita é mais interessante que se utilize como instrumento de avaliação o texto final desenvolvido no processo. Em outras palavras,

pensamos não ser bom para o aluno obter como nota da disciplina de produção textual a média das notas dos seus textos, uma vez que essa média pode expressar uma distorção da realidade, já que o aluno se esforçou e remediou as falhas durante a refacção textual. Sendo assim, para a aplicação do Instrumento de Correção da pesquisa somente consideramos as cinco versões finais das produções escritas pelos alunos da disciplina *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola*. Destacamos que os nove textos analisados estão anexados ao final deste estudo (ANEXO F).

Seguindo autores como Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Cassany (2009b), podemos afirmar que os instrumentos de correção podem corroborar a realização de uma avaliação formativa, pois possibilitam apreender as condutas insatisfatórias por meio de critérios pré-definidos e apresentar com clareza e segurança o desempenho ao aluno. Outro ponto de destaque é que o diagnóstico que o instrumento fornece pode colaborar com a atuação do professor, pois este pode direcionar o processo de ensino para remediar os aspectos da língua-alvo que foram identificados. Lembrando que um dos nossos objetivos de pesquisa é colaborar com a formação do professor, desejamos apresentar um Instrumento de Correção que possa contribuir para a sistematização da avaliação e da correção do texto escrito em língua estrangeira no Curso de Letras Português/Espanhol da UFC. Salientamos também que esse instrumento pode ainda auxiliar na construção da notação do trabalho escrito ao apresentar escalas de escores para a formação da nota.

Abaixo, no QUADRO 11, apresentamos o Instrumento de Correção para a produção escrita em língua estrangeira elaborado para nossa pesquisa. Baseamo-nos na escala de correção e notação analítica de Daniel Cassany (2009b); contudo, realizamos pequenas modificações e acréscimos. Optamos por essa escala porque acreditamos que a mesma expõe os critérios de correção com clareza e facilita a notação por apresentar escores para os critérios.

INSTRUMENTO DE CORREÇÃO			
Nome do aluno: _____			
Adequação (total = 10p)	1. Propósito comunicativo	Atingiu o propósito comunicativo, deixando claro e em destaque as idéias/informações principais	2p
	2. Registro	Tratamento (formal / informal) de acordo com o gênero proposto.	2p
	3. Sintaxe	As palavras estão ordenadas na oração de forma lógica e compreensível	2p
	4. Escolha lexical	Vocabulário preciso e variado	2p
		Não apresenta transferência de expressões da língua materna a língua estrangeira	2p
Coerência (total = 6p)	1. Informação	Apresenta os dados relevantes e imprescindíveis, sem excessos ou faltas	2p
		Não há repetições, nem contradições	2p
	2. Parágrafos	As orações estão ordenadas de forma lógica e progressiva nos parágrafos	2p
Coesão (total = 5p)	1. Pontuação	Sem erros graves de pontuação Emprego correto da vírgula	1p
	2. Conexão sintático-semântica	Uso correto dos elementos de enlace (conjunção e preposição) e dos marcadores textuais entre termos, orações, períodos e parágrafos	2p
	3. Substituição	Gramatical: uso adequado dos pronomes Lexical: uso de sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais	2p
Gramática e Ortografia (total = 5p)	Apontar as falhas gramaticais e ortográficas conforme a legenda abaixo:		5p
	0 falhas: 5p	6-10 falhas: 2p	
	1-3 falhas: 4p	11-15 falhas: 1p	
	4-6 falhas: 3p	+16 falhas: 0p	
Estrutura formal (total = 4p)	1. Adequação a estrutura formal do gênero		2p
	2. Alinhamento correto das margens e dos parágrafos		1p
	3. Caligrafia inteligível / digitação sem falhas		1p
TOTAL			30p
Comentários			

QUADRO 11 – Pauta analítica da pesquisa

No QUADRO 11 acima, podemos observar que o nosso Instrumento consta de cinco critérios: **Adequação, Coerência, Coesão, Gramática e Ortografia e Estrutura Formal**. Cada critério reúne subcritérios com valores associados. O total máximo de pontos que um texto submetido ao Instrumento pode apresentar é trinta (30). Vale salientar que os critérios de correção não apresentam pesos diferentes. Portanto, para o cálculo da nota, o avaliador/corretor deverá realizar uma regra de três simples, na qual o máximo de 30 pontos equivaleria à nota 10,0 e o total de pontos da produção em questão equivaleria a X. Multiplicando-se o total de pontos da produção por 10,0 e dividindo o total obtido por 30, obteremos a nota da produção escrita. O Instrumento oferece ainda um espaço em branco para que o corretor possa tecer comentários.

Como pretendemos mostrar a aplicabilidade do Instrumento de Correção sugerido, então, optamos por transcrever as produções textuais da turma de modo integral, para facilitar a leitura e a análise. Para melhor visualização da correção, esclarecemos que destacamos em colorido os trechos das produções escritas com incorreções e relacionamos cada cor a um dos critérios do instrumento: 1. Adequação: cor verde; 2. Coerência: cor amarela; 3. Coesão: cor rosa; 4. Gramática e Ortografia: cor azul; 5. Estrutura Formal: cor cinza.

Lembramos que nossa análise limita-se a categorizar os acertos e as falhas¹⁹ dos textos conforme os critérios do Instrumento e a produzir uma nota; não intencionamos neste estudo discutir a motivação dos erros à luz das teorias linguísticas de aquisição de segunda língua.

Ressaltamos também que erros semelhantes em um mesmo critério foram considerados apenas uma vez na contagem dos pontos. Dito de outra maneira, se o aluno comentou ao longo do texto sete erros de concordância verbal, consideramos as sete ocorrências apenas como um (1) erro gramatical.

Para preservar a identidade dos participantes, não faremos nenhuma menção aos nomes dos autores dos textos. A seguir, apresentamos o primeiro texto cujo tema é diversidade cultural:

¹⁹ Neste estudo usamos indistintamente as palavras *falha* e *erro*.

Texto 1 – Terceira versão

Tema: diversidade cultural

Título: “Emo, gótico, punk ... ¿Cuál es tu tribu?”

Hay entre los adolescentes una gran variedad de tribus, una búsqueda **insensante** de un sitio para desarrollar su ideal de ser. Una verdadera integración en sociedades que **possen** los mismos pensamientos, modas y tendencias.

Formación de identidad. ¿Quién no ha pasado por este **período** de intensas transformaciones, cambios y neurosis? Estudios psicológicos confirman que el periodo de la adolescencia es el más turbulento de la vida de una persona, porque **ellas** no tiene una personalidad marcada y hecha completamente. Un adolescente se queda, por tanto, en un momento **conflituoso** de una búsqueda intensa de un ser o mejor de un ideal de ser.

A estas búsquedas, es que ellos se deparon con la necesidad de participar de uno de estos grupos que existen: punks, góticos, emos, hippies y etcétera. La cuestión es, ¿**Cómo** ellos los eligen? ¿Por gusto, ideología o simplemente rebeldía? Sabemos, hasta el momento, de la **grande** dificultad de los familiares en convivir con estos estilos, tan diferentes, de sus hijos. Porque para ellos, esta forma de vestirse, de hablar **y vivir no lo es familiar**. Entonces, ¿cómo comportarse delante de eso?

Está evidente para nosotros la gran importancia de estos grupos, porque **representa** en la vida de los adolescentes, un apoyo para la definición de si mismos, **es** también una forma de organizarse en un medio colectivo, con reglas, convicciones y estilos. La formación de un grupo o la participación de él, **es** una forma de unir gustos, ideología y rebeldía, porque cuando se participa de uno, se comparte de los mismos valores y creencias, intentando a todo instante reforzar sus identidades. Podemos comprender, por tanto por *gustos*, porque a ellos les caen bien **las colores** negra y blanca (emo); *ideología*, porque no se coloca materialidad a frente de todo (punk) y rebeldía, sí, rebeldía, porque a esta **se configura** la voluntad y el coraje de ser y comportarse como un ser diferente (gótico).

Quien piensa que es una forma actual y moderna de esta nueva sociedad, se engaña. Es mucho más antigua que pueda imaginarse. Desde la pré-história ya convivimos con estas variedades de grupos, porque desde siempre las personas ya pasaban por este período de formación de identidad y diferentes interés.

Hoy, los grupos son diversos, cada cual con sus características, estilos, ideologías y tantas otras particularidades. Por ejemplo: los punks son caracterizados como personas más revolucionarias, que **contesta** el modo de vida consumista tan caracterizado por este nuevo mundo. **Tiene** un visual fuerte y marcante, usan pantalones vaqueros, chaqueta de cuero, zapatilla *converse*, generalmente **usa** el pelo grande o “moicano”. Además, son personas áridas, sarcásticas y agresivas en sus puntos de vista. Hay quien diga, por ejemplo, que “No soy punk, pero a mí me gusta su forma de vestirse y su ideología: anarquismo sí, violencia no”, W. 21 años.

Ya los góticos son personas más incomprendidas, reflexivas, artísticas y muy introspectivas, generalmente mal-humoradas. Se visten con ropas oscuras y maquillaje **cargada**. A ellos les gustan las cosas mórbidas.

Tenemos, todavía, los emos, entre todos, son los sentimentales, expansivos, emotivos y que no tienen vergüenza de demostrar sus sentimientos, o sea, manifiestan explícitamente su cariño. Es lo que uno de ellos nos dicen: “Soy emo porque **me gusta** las personas sencibles, soy sensible, ¿y qué pasa con eso? Ser emo es **ve** el mundo un poco más feliz” (F. 16 años). A ellos les gustan las músicas con letras románticas dentro del estilo emocore y hardcore.

Además, usan ropas que mezclan el negro con colores fuertes y coloridas: rosa, amarillo, lilá y todavía pintan los ojos y las uñas.

Después de todo eso, se queda la pregunta ¿De qué grupo soy? ¿Emo, gótico, punk o simplemente normal? ¿Es necesario hacer parte de uno? Bueno, para eso no sabemos realmente, lo que sabemos es que los grupos están ahí y existen porque existen personas diferentes, propósito, deseos, desafío y sueños distintos y a eso no podemos hacer nada. ¡Busque el suyo!

Na análise que empreendemos, a valoração do texto foi feita através do comentário sobre cada critério do Instrumento de Correção, analisando-se os acertos e erros, para apresentar uma nota ao final.

No **texto 1**, a equipe obteve em relação ao critério **Adequação**, 10 (dez) pontos. O texto apresenta de forma clara o tema e as principais informações. O registro formal combinado a um tom familiar se adequa ao público leitor. Não foi possível verificarmos problemas quanto à sintaxe, à escolha lexical e à interferência da língua portuguesa na língua espanhola.

Em respeito ao critério **Coerência**, o texto expõe dados relevantes sobre o tema da diversidade cultural, apresentados ao leitor em uma sequência ordenada e lógica. O total de pontos neste quesito foi 6 (seis) pontos.

Os trechos sinalizados de rosa indicam incorreções referentes ao critério de **Coesão**. No segundo parágrafo, o pronome “*ellas*”²⁰ deveria estar no singular, pois retoma a palavra “*persona*”. No terceiro parágrafo, no trecho “*no lo es familiar*”, há a ausência do pronome complemento indireto *les*, retomando o pronome sujeito “*ellos*”, e a presença indevida do pronome “*lo*”. A construção correta da frase seria: *no les es familiar*. Por fim, nos terceiro e quarto parágrafos, quatro vírgulas estão empregadas incorretamente, provocando a ruptura da estrutura sintática. Por exemplo, a primeira vírgula do quarto parágrafo separa o verbo “*representa*” do seu complemento; a segunda vírgula deste mesmo parágrafo separa o sujeito “*La formación de un grupo o la participación de él*” e o verbo “*es*”. Ainda observamos que, no terceiro parágrafo, o pronome interrogativo “*Cómo*” está escrito com letra maiúscula, um uso inadequado, pois a pergunta é proposta dentro da oração. O total de pontos nesse critério foi 2 (dois).

Os trechos destacados em azul sinalizam incorreções referentes ao critério **Gramática e Ortografia**. Computamos 3 (três) pontos nesse quesito.

²⁰ Para citar trechos extraídos das produções textuais dos alunos, utilizamos as aspas e a fonte em itálico.

No início do texto, as palavras “*insensante*”, “*possen*” e “*conflituoso*” estão escritas incorretamente, pois em espanhol são *incesante*, *poseen* e *conflictivo*.

A palavra “*período*” (segundo parágrafo) está acentuada, entretanto aparece uma segunda vez sem o acento. Na língua espanhola essa palavra pode estar acentuada ou não. Porém é preciso manter a constância de uma das formas no texto. Não se pode realmente saber se isto se deve a um desconhecimento sobre a forma da palavra, ou a uma falha de digitação (não contamos como erro).

No terceiro parágrafo, a palavra “*grande*” está destacada porque deveria estar reduzida a *gran*, devido ao fenômeno da apócope dos adjetivos em espanhol.

Os verbos sinalizados (“*representa*”, “*es*” (duas vezes), “*se configura*”, “*contesta*”, “*tiene*”, “*usa*” y “*me gusta*”) não apresentam correta concordância com o sujeito ao qual estão relacionados. O verbo “*ve*”, oitavo parágrafo, está marcado, porque deveria estar no infinitivo (*ver*).

Há dois erros de concordância nominal: “*las colores*” (4º parágrafo) y “*maquillaje cargada*” (7º parágrafo). Os substantivos *color* e *maquillaje* são do gênero masculino na língua espanhola, portanto o correto seria o uso do artigo masculino no primeiro caso; e o emprego do adjetivo masculino, no segundo. Também configura um erro de concordância o último trecho sinalizado do texto, “*propósito, deseos, desafío y sueños*”, porque as quatro palavras deveriam apresentar-se todas no plural.

No que se refere ao critério **Estrutura Formal**, a forma de apresentação do gênero reportagem está correta. Não constatamos problemas na paragrafação do texto, nem de digitação.

Para a notação do **Texto 1**, consideramos 3 (três) erros de Coesão e 4 (quatro) erros de Gramática e Ortografia. O texto somou um total de 25 (vinte e cinco) pontos e a nota é 8,3. Esta nota foi calculada aplicando uma regra de três simples.

Texto 2 – Terceira versão

Tema: Vestibular

Título: “ENEM x SELECTIVIDAD ¿Ya conoces los cambios?”

Desde 2009 ha surgido una nueva opción para selectividad tradicional: el ENEM. Algunos están de acuerdo, pero otros no, y eso ha causado varios debates. ¿Y tú, ya conoces los cambios? ¿Qué piensas?

Para que tú consigas ingresar en una facultad o universidad y hacer un curso para seguir una profesión que te guste, es necesario que hagas un examen de selectividad. Pero el examen tradicional parece estar con sus días contados, pues el año pasado una nueva propuesta surgió como opción: el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ya hace algún tiempo que el examen tradicional es cuestionado por algunos profesores y estudiantes como forma **válida** y/o correcta de **avaliar** los conocimientos escolares de los(as) alumnos(as).

El ENEM no significa el fin de la selectividad, sino un cambio de su forma. El examen de selección seguirá como una herramienta para elegir y apuntar los(as) estudiantes que ocuparán una plaza en un curso superior. Entonces, ¿qué cambiará?, puedes preguntarnos. Lo que viene causando muchos debates en estos últimos años y pone en jaque la selectividad como la conocemos es la utilización del ENEM, de forma parcial o completa, para el ingreso en la enseñanza superior.

El ENEM surgió en 1998 y su principal objetivo era evaluar el desempeño de los(as) estudiantes concluyentes de la enseñanza **media**. Por eso, sus cuestiones eran basadas en los conocimientos adquiridos en la escuela. Desde entonces, el ENEM se volvió conocido por valorar la capacidad de raciocinio que el(la) estudiante tiene delante de un problema y no su capacidad de memoria para decorar fórmulas, fechas y nombres.

En 2009, el ENEM ganó aún más importancia, pues pasó a ser considerado una alternativa para la selectividad tradicional. Esta nueva idea vino para intentar resolver algunos inconvenientes de la actual selectividad, como la valoración de la **llamada** “decoreba”, hablada anteriormente, y la centralización del proceso de selección. El problema de la “decoreba” ya conocen muy bien y el de la centralización se daba porque solamente los que tenían alto poder adquisitivo conseguían dislocarse para intentar una plaza en otra universidad.

Una evaluación unificada para todo el país tiene sus ventajas y desventajas. La estudiante Beatriz Reis, 18 años, **creo que el stress será menor y la unificación disminuye la presión psicológica de los varios exámenes**. Ya Luisa Bertoli, 18, discuerda. “No será bueno. **Se** no te sales bien, no **tendrá** otra chance para **recuperarse**”. En cuanto a las facilidades de migraciones que el ENEM favorece, pues con tu resultado, podrás elegir hasta cinco opciones de curso, las ventajas y desventajas también surgen. La estudiante Bruna Queiroz, 18, cree que eso aumentará la concurrencia, ya Beatriz señala la posibilidad de cambio de curso si la concurrencia está **demasiado**.

Así que esta novedad, como otra cualquiera, ocasiona dudas y hace falta que conozcamos los diversos puntos de vista para, entonces, formar nuestra opinión y nos posicionarnos delante de estos cambios que afectan tu futuro; un futuro más **prójimo** que puedas imaginar.

Abajo, tienes una pequeña **tabla** con las principales ventajas y desventajas apuntadas por los(as) estudiantes acerca del ENEM:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Valora la capacidad de raciocinio y no la “decoreba”. • Se puede intentar varios cursos en varios sítios del país con solamente un examen. • La unificación disminuye el <i>stress</i> de los varios exámenes. • Todos en el país estudiarán los mismos contenidos, posibilitando la igualdad del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay muchas cuestiones en el examen y poco tiempo para hacerlo. • La concurrencia podrá ser muy grande con las migraciones. • Habrá solo una chance por año para que te vayas bien en la selectividad. • Se sacará la importancia de la historia y cultura regionales.

Y para ti, ¿cuáles son las ventajas y desventajas? ¿El cambio vale la pena? Envíanos tu opinión: nonono@nono.com

Em relação ao critério de **Adequação**, totalizamos 6 (seis) pontos. O **texto 2** apresenta com clareza o tema do vestibular, explicitando informações importantes referentes às mudanças nesse processo seletivo desencadeadas pela inclusão do ENEM. Contudo, verificamos uma falha quanto à escolha lexical e dois momentos de interferência da língua portuguesa na língua espanhola (trechos sinalizados na cor verde). No segundo parágrafo, a palavra “*avaliar*” não está escrita corretamente, pois em espanhol é *evaluar*. Entretanto, no quarto parágrafo, os autores a escreveram corretamente, o que nos possibilita interpretar como uma transferência da língua materna. Também consideramos uma possível transferência direta do português para o espanhol o emprego da palavra “*llamada*” (quinto parágrafo), pois pensamos que tal uso não seja pertinente no espanhol. Portanto poderíamos sugerir aos autores do texto que a substituísse por *conocida*. No sétimo parágrafo, a palavra “*prójimo*” também está mal empregada, porque no Dicionário Señas (2002) significa: “*cualquier persona, en cuanto a otra persona*”. Entretanto, no texto, o correto seria o adjetivo *próximo*, que está relacionado ao substantivo “*futuro*”. E, por último, a palavra “*tabla*” (tabela em português) não é adequada, pois a ilustração acima configura, na verdade, um quadro.

O texto foi elaborado de forma argumentativo-expositiva, ressaltando os aspectos positivos e negativos das alterações do processo seletivo para o ensino superior. Inclusive expunha depoimentos que colaboraram na argumentação dos pontos de vistas sobre a questão tratada. O total de pontos no critério **Coerência** foi 6 (seis) pontos.

O texto apresenta o uso adequado dos elementos coesivos e correta pontuação. No quesito **Coesão**, computamos 5 (cinco) pontos.

Em azul, sinalizamos as incorreções referentes aos aspectos **gramaticais** e **ortográficos**. Nesse quesito totalizamos 6 (seis) erros e a pontuação obtida foi 3 (três) pontos.

No segundo parágrafo, a palavra “*valida*” (proparoxítona) deveria estar acentuada. No quinto parágrafo, a palavra “*media*” está escrita incorretamente; em espanhol, *mediana*. No sexto parágrafo, a oração “*cree que el stress será menor y la unificación disminuye la presión psicológica de los varios exámenes*” apresenta uma falha no paralelismo sintático, sendo a oração correta: *cree que el stress será menor y que la unificación disminuirá la presión psicológica de los varios exámenes*. Ainda nesse parágrafo, sinalizamos três falhas mais: a conjunção condicional do espanhol *si* está escrita incorretamente (“*se*”); a concordância verbal dos verbos “*tendrá*” e “*recuperarse*” não está correta haja visto que o sujeito da oração é a segunda pessoa do singular (*tú*); e o advérbio “*demasiado*” não está unido a nenhuma palavra que complete seu sentido.

Há apenas um trecho sinalizado de cinza (5º parágrafo), uma aspa isolada, que pensamos ser uma falha na digitação. Configurando um erro conforme o critério **Estrutura formal**.

A nota do **Texto 2** é formada a partir da soma dos pontos: Adequação – 6p; Coerência – 6p; Coesão – 5p; Gramática e Ortografia – 3p; Estrutura Formal – 3p. Total de pontos: 23 (vinte e três). A nota, portanto, é 7,6.

Texto 3 – Terceira versão

Tema: Esporte

Título: “Zakumi la mascota de la Copa del Mundo 2010”

La mascota de la Copa Mundial de 2010 en Sudáfrica es un leopardo de pelos verdes, creado por Andries Odendaal llamado Zakumi.

Cada Copa Mundial de Fútbol tiene su propia mascote a partir del año 1966. La primera mascota fue World Cup Willie de la Copa Mundial celebrada en Inglaterra. El diseño de la mascota representa generalmente características del país anfitrión (costumbres, vestuario, flora, fauna, etc).

Las mascotas oficiales han desempeñado un papel cada vez más importante en la Copa Mundial, puesto que representan los aspectos más divertidos de la competición. Son los animadores ideales para los aficionados, jugadores y directivos; para los niños, para los jóvenes y para los que ya no lo son tanto.

Zakumi es la mascota de este mundial. Es joven, lleno de energía, inteligente y ambicioso, una auténtica inspiración para jóvenes y mayores en todos los países. El personaje recibió una biografía y un nombre que evocan la historia y aspiraciones de Sudáfrica. Las primeras dos letras de Zakumi son las iniciales del país en *afrikaans*, uno de los 12 lenguajes oficiales en Sudáfrica. “Kumi” significa 10, por el año del torneo en varios idiomas africanos. Tim Modise, portavoz del comité organizador del mundial, dijo que “Zakumi” también puede significar “ven aquí” en los idiomas del país.

La idea, diseño y producción de la mascota se desarrolló exclusivamente en Sudáfrica, “nació” el 16 de junio de 1994, dijeron los organizadores. Ese año se puso fin al *apartheid* o régimen de segregación racial. La fecha específica alude al Día de la Juventud que en esa nación marca el levantamiento de Soweto en 1976, cuando jóvenes sudafricanos salieron a protestar contra el gobierno de minoría blanca.

Zakumi un leopardo de pelo verde que le encanta jugar al balón, porque le parece la mejor forma de conocer a los demás y de romper las barreras lingüísticas. Siempre lleva consigo una pelota de fútbol, que le sirve para invitar a la gente a jugar con él. Su lema oficial que es “Zakumi juega limpio”, ha sido visto en los tableros publicitarios digitales durante la Copa FIFA Confederaciones 2009 y aparecerá durante la Copa Mundial de Fútbol de 2010.

El gracioso leopardo será siempre el primero en saltar a la pista de baile y el último en marcharse de la mayor fiesta del mundo, la Copa Mundial de la FIFA Sudáfrica 2010. Lo único que quiere es bailar y entretener a tanta gente como pueda. Zakumi se ha fijado un objetivo bien definido: convertir la Copa Mundial de FIFA Sudáfrica 2010 en una fiesta descomunal, inolvidable, llena de alegría y felicidad, y manifestar el cariño, la cordialidad y el carácter del continente africano a los miles de invitados que llegarán a su país procedentes de todo el planeta.

No **texto 3**, a equipe obteve em relação ao critério **Adequação** 10 (dez) pontos. O tema Mascote da Copa do Mundo de Futebol de 2010 foi apresentado com detalhes relevantes e curiosos. A linguagem se mostrou adequada ao público leitor, ressaltando um tom de

otimismo e festividade. Não constatamos problemas referentes à sintaxe, à escolha lexical e à interferência da língua portuguesa na língua espanhola.

Em respeito ao critério **Coerência**, o texto expõe dados pertinentes sobre o tema, expostos em uma sequência ordenada e lógica. Entretanto, no último parágrafo, pudemos verificar um erro, sinalizado pela cor amarela. No último período, afirma-se que o mascote da Copa do Mundo de 2010 possuía apenas um objetivo. Contudo, pareceu-nos uma contradição uma vez que foram declarados dois objetivos, indicados pelos verbos “*convertir*” e “*manifestar*”. O total de pontos neste quesito foi 4 (quatro) pontos.

No sexto parágrafo identificamos dois erros de **Coesão**, destacados de rosa. No trecho “*Zakumi un leopardo de pelo verde que le encanta jugar al balón*”, o pronome relativo “*que*” foi empregado para retomar o termo “*Zakumi*”. Entretanto este conector é desnecessário na oração, porque o pronome complemento “*le*” já faz esta referência. Uma provável justificativa para esta falha é a que os autores do texto tenham considerado “*Zakumi*” o sujeito da frase; quando, na verdade, “*Zakumi*” é o complemento indireto do verbo *encantar*, devendo, portanto, estar precedido da preposição “*a*”. Há também a ausência de vírgulas nesta oração, pois “*un leopardo de pelo verde*” é um aposto e deveria estar separado por vírgulas. Reformulando corretamente: A *Zakumi, un leopardo de pelo verde, le encanta jugar al balón*. O segundo erro que percebemos foi na oração “*Su lema oficial que es “Zakumi juega limpio”,... ”*. A oração “*que es Zakumi juega limpio*” é explicativa e deveria estar entre vírgulas. Computamos 2 (dois) pontos neste critério.

Em relação aos critérios **Gramática e Ortografia** e **Estrutura Formal**, a pontuação obtida foi 5 (cinco) e 4 (quatro) pontos, respectivamente. Não comprovamos nenhuma falha nesses quesitos.

Constatamos para o **Texto 3**: 1 (um) erro de Coerência e 2 (dois) erros de Coesão. O texto somou um total de 25 (vinte e cinco) pontos e a nota, portanto, é 8,3.

Texto 4 – Terceira versão

Tema: Educação sexual

Título: “El embarazo en la adolescencia”

Métodos simples y accesibles. La forma más sencilla de prevenir un embarazo indeseado...

La educación sexual incluye todas las medidas educacionales que, de algún modo, pueden ayudar a un joven a comprender el proceso de madurez sexual y a prepararse para enfrentarse a eventuales problemas relativos a este proceso.

El adolescente, cuando logra la maduración sexual, siente la necesidad de satisfacerse sexualmente. Pero, como **la** nuestra sociedad impone normas para el comportamiento sexual, el joven, muchas veces, **se ve** frente a situaciones ambiguas: de un lado, se ve **exporto** a una continuada estimulación sexual en el cotidiano y, de otro, aunque no haya una total prohibición, no se permite que él llegue a determinados tipos de relacionamientos sexuales. De ese modo, el adolescente se queda con dudas y algunas veces opta por un comportamiento sexual inadecuado.

¿Pero como saber un momento cierto para el comienzo de las relaciones sexuales? Hoy en día los jóvenes empiezan su vida sexual muy temprano. Con eso, hay un significativo aumento en los casos de embarazo no deseado en las mujeres con edades entre 12 y 18 años y también casos de enfermedades de transmisión sexual.

Riesgos asociados a la sexualidad. Datos oficiales revelan que el 20% de los niños brasileños son hijos de adolescentes. En la última década, también las enfermedades de transmisión sexual aumentaron mucho entre los jóvenes. Los adolescentes, de un modo general, no están preparados para planear la propia vida, por motivos económicos, sociales o emocionales. Para que puedan cambiar su comportamiento, es fundamental que estén bien informados y puedan sentirse seguros **cuanto a** la tomada de decisión de tener hijos o no.

Un relacionamiento heterosexual, en la adolescencia, puede ser muy romántico hasta que acontezca un embarazo con todas sus consecuencias. Una joven embarazada y desprevenida pasa por situaciones de gran ansiedad, con riesgos para su salud y la salud del niño, además de enfrentarse a problemas de orden social, familiar, psicológica y económica.

La principal causa del embarazo en la adolescencia es la ignorancia de los métodos anticoncepcionales. En **termos** generales, para usar un método anticoncepcional, los adolescentes deberían: conocer los métodos que existen; prever la posibilidad de una relación sexual; elegir el método más adecuado; hacer uso del método de manera correcta y continua.

Llevándose a cabo estos presupuestos se imagina que los jóvenes no utilizan los métodos y cuando los utilizan lo hacen de manera incorrecta y eso porque en muchas veces ellos no tienen **un buen grado** de información o otras veces se sienten culpables **cuanto a** la actividad sexual o a utilización de anticoncepcionales.

Como controlar la natalidad.?Será que hay un método que sea mejor para todas las personas? No, porque los métodos anticoncepcionales varían en eficacia, uso, costo, durabilidad y efectos colaterales. Circunstancias como edad, salud, situación económica, frecuencia de relaciones sexuales, deben ser decididas con un médico para que se elija un método perfecto para cada uno. Son varios los métodos anticoncepcionales, artificiales o naturales. Entre los artificiales están la píldora y el condón, y entre los naturales están el método del ritmo y método térmico.

La función de la píldora es impedir la ovulación y así, tornar imposible la fecundación. Ella posee estrógeno y progesterona. Es el método anticonceptivo más eficaz para prevenir el

embarazo de entre los métodos reversibles. Al decir que es el más eficaz de entre estos métodos nos referimos a que la proporción de fallos es de menos de 0,5 embarazos a cada 100 mujeres que la emplean anualmente. La toma correcta de la píldora es la garantía de esta eficacia.

El condón es un artefacto de goma que se adapta al pene y retiene esperma. Además de su eficacia contraceptiva, el condón protege contra las enfermedades de transmisión sexual. Cada condón debe ser utilizado solamente una vez. Los condones se pueden comprar sin receta en las farmacias, los supermercados y en otros sitios. Las opciones de condón son muy variadas: vienen en distintos tamaños, texturas, colores y sabores. Algunos están lubricados y muchos también recubiertos con espermicida; no obstante, es más eficaz utilizar un espermicida vaginal por separado.

El método del ritmo consiste en la abstinencia de las relaciones sexuales por algunos días, próximos a la época de ovulación.

El método térmico consiste en el hecho de que la ovulación provoque una elevación de aproximadamente 1°C en la temperatura del cuerpo de la mujer, exige un acompañamiento diario.

Esos métodos son muy sencillos, pero si no utilizados correctamente no tendrán la misma eficacia. Para evitar un embarazo no deseado, precipitado o sorpresivo es necesario abstenerse de tener relaciones sexuales hasta que se tenga la madurez para comprender su significado y responsabilidad. También se debe utilizar adecuadamente y oportunamente la información sobre el embarazo, sus riesgos y la forma de prevenirlos.

Em relação ao critério de **Adequação**, totalizamos 8 (oito) pontos. O **texto 4** abordou o tema da educação sexual tratando especificamente da gravidez indesejada na adolescência, explicitando informações importantes acerca dos métodos contraceptivos. Não obstante, no sétimo parágrafo, destacado de verde, apontamos 1 (um) erro. A palavra “*termo*” está escrita como em português, enquanto que em espanhol se escreve *término*. Acreditamos ter ocorrido uma transferência da língua materna (português) para o espanhol.

No quesito **Coerência**, destacamos que o texto expõe dados pertinentes sobre o tema, apresentados ao leitor como se fossem tópicos. Cada método contraceptivo foi descrito objetivamente, em uma sequência de informações ordenadas. O total de pontos neste quesito foi 6 (seis).

Destacamos 1 (um) erro de **Coesão**, sinalizado pela cor rosa. O marcador textual “*cuanto a*” aparece duas vezes no texto (5º e 8º parágrafos) de maneira incompleta, pois deveria estar acompanhado da preposição *en*, formando a expressão *en cuanto a*, que se traduz ao português como *quanto a*. No critério **Coesão**, computamos 3 (três) pontos.

Verificamos 5 (cinco) erros de **Gramática** (marcados de azul), totalizando 3 (três) pontos. No terceiro parágrafo, há três incorreções: o emprego incorreto do artigo “*la*” antes do pronome possessivo átono; o verbo “*ver*” no infinitivo, em vez de estar conjugado na terceira pessoa do singular; e a forma do gerúndio do verbo *exponer* (*expuesto*) que está incorreta:

“*Exporto*”. No oitavo parágrafo, o adjetivo “*bueno*” deveria estar reduzido a forma *buen* devido ao fenômeno da apócope. E, no nono parágrafo, o pronome interrogativo “*como*” deveria estar acentuado.

A **Estrutura formal** da reportagem está adequada; não comprovamos problemas na paragrafação do texto, nem de digitação.

Para a notação consideramos os seguintes pontos: Adequação – 8p; Coerência – 6p; Coesão – 3p; Gramática e Ortografia – 3p; Estrutura Formal – 4p. Total de pontos: 24 (vinte e quatro). A nota do **Texto 4** é 8.

Texto 5 – Terceira versão

Tema: Moda

Título: “El influjo del mundo vampírico en la moda”

Los vampiros salen de las teles y de los libros para invadir nuestros armarios. Colores como el gris, el morado, el negro, y el granate van arrebatarte de manera irreversible este otoño.

Hoy en día los jóvenes están muy atentos a todas las innovaciones que surten en el mundo. Y todas las novedades revolucionarias conquistan más los gustos de ellos. Es por eso que muchas tendencias se quedan en moda, y estas son seguidas rigurosamente por los adolescentes como en el caso de los contenidos de vampiros, que, además de hacer la cabeza de los niños en las teles de cines y páginas de libros, han influido fuertemente en su modo de vestirse.

Actualmente hemos visto que los vampiros han vuelto con más fuerza que nunca. Además de influenciar en la imaginación de las personas, **vienen afectar** sus vestimentas, pero ahora con una versión más modernizada que, incluso, remete al carácter tradicional del vampiro como un ser seductor y elegante.

La saga Crepúsculo, la serie de cuatro libros de la autora Stephenie Meyer, viene haciendo **muy** éxito entre los jóvenes. En 2008, estrenó en el cine la adaptación cinematográfica del primer libro de ella. Así, muchas otras series con esa temática han surgido: en los libros, en el cine y en la tele, incluso en los juegos electrónicos.

Otros ejemplos que traen esta tendencia son las series: “*Diario de un vampiro*”, “*La sangre verdadera*” - *True Blood* en EUA, “*Angel*”, “*Buffy, la cazadora de vampiros*”, así como la película “*El Lobizón*”.

Lo que hay de más curioso es que estos seres tenebrosos, que son los personajes principales de estas historias, han cambiado algunos de los rasgos tradicionales que les eran dados. Antes eran los villanos y ahora se presentan como los héroes. Este hecho va a influir hasta en el modo de vestirse de ellos.

Los vampiros de ahora, pese que son seres muy antiguos, con edad que se cuenta por siglos, no se quedaron ultrapasados en respecto a la moda, por lo contrario, se han servido de inspiración para los jóvenes de nuestro tiempo. Los vampiros de hoy no tienen más el mal carácter como el de Drácula de Bram Stoker, Nosferatus o Lestat de Lioncourt de Anne Rice, sino que son entes del bien con rasgos románticos; es decir el terror ahora rima con charme, actitud y muy sentimentalismo, pero el misterio y seducción permanecen en su personalidad

Es a partir de estas nuevas características que muchas colecciones fueron producidas para armonizar con el clima del otoño. Para esta estación ese tema sombrío ha venido con fuerza total. Los colores oscuros como el azul, el verde, el gris, el negro, el granate y el morado son lo que hay de más corriente. Hay también **muy** brillo y accesorios metálicos que se adecuan.

Una pieza, que ahora va a formar parte del armario femenino, es el “*legging ciré*” - pantalones muy colgados en las piernas, lisos y brillosos - para las mujeres osadas.

Las mujeres pueden quedarse elegantes usando en sus pies las botas y zapatos cerrados, de preferencia muy altos, que les caen muy bien para las muchachas poderosas.

El abrigo es otro ítem que no puede faltar. Ellos vienen en “jeans”, también en colores oscuros y en modelitos creativos.

El maquillaje también ha recibido influjos. Los ojos ganan más destaque con colores más fuertes y los cabellos dan adiós a los peines y cepillos asumiendo un visual más despojado.

Para los hombres les caen bien los abrigos de cuero y pantalones vaqueros en colores oscuros o gris. Las camisas son de algodón, que pueden venir en ajedrez o descoloradas. Siempre demostrando confort y practicidad.

Los hombres, para quedarse más elegantes por la noche, pueden usar zapatos más formales con camisas de tonos oscuros juntamente a unos vaqueros oscuros y lisos, sin olvidar del abrigo de cuero.

Como se puede percibir, la mayor parte son piezas que siempre tenemos y que vuelven a la moda al paso de los años. O sea, se trata de un estilo muy democrático, pues para adquirirlo, todos pueden recurrir a una corta mesada.

Ya que no resistiremos a la seducción de estos seres, entonces, chica, no pierdas tiempo y vete ahora mismo tirar los ajos, las cruces y estacas que estaban en el armario para dejarse invadir por los ataques vampíricos del mundo de la moda.

No **Texto 5**, computamos 10 (dez) pontos referentes ao critério **Adequação**. O texto apresentou a temática da moda, relacionando o mundo *fashion* à figura dos vampiros, bastante popularizados pela mídia. Podemos afirmar que utilizaram a linguagem com leveza e ironia, adequando-a ao público jovem. Não verificamos falhas quanto à sintaxe, à escolha lexical e à interferência da língua portuguesa na língua espanhola.

Em respeito ao critério **Coerência**, verificamos que o texto abordou a atual influência da super exposição dos vampiros no estilo de vestir-se dos adolescentes. A argumentação foi construída de forma ordenada e lógica, através de uma ideia principal e argumentos secundários que lhe agregaram sentido. O total de pontos neste quesito foi 6 (seis) pontos.

O texto apresenta o uso adequado dos elementos coesivos e correta pontuação. No quesito **Coesão**, computamos 5 (cinco) pontos.

Constatamos dois erros **Gramaticais**, destacados de azul. No terceiro parágrafo a perífrase verbal, “*vienen afectar*”, construída com o verbo auxiliar *venir* e o verbo principal no infinitivo está incorreta, porque o verbo principal deveria estar no gerúndio. O advérbio de intensidade “*mu*” foi utilizado erroneamente duas vezes (5º e 8º parágrafos) ao anteceder os substantivos “*éxito*” e “*brillo*”. Esse advérbio deve ser usado antes de adjetivos, participios, advérbios e locuções adverbiais. O total de pontos no critério **Gramática e Ortografia** foi 4 (quatro) pontos.

A **Estrutura formal** da reportagem está adequada; não comprovamos problemas na paragrafação do texto, nem de digitação.

Para a notação consideramos os seguintes pontos: Adequação – 10p; Coerência – 6p; Coesão – 5p; Gramática e Ortografia – 4p; Estrutura Formal – 4p. Total de pontos: 29 (vinte e nove). A nota do **Texto 5** é 9,6.

Como conclusão da análise das cinco últimas versões das produções escritas através do Instrumento de Correção da pesquisa, ilustramos a quantidade total de erros cometidos pelos alunos em seus textos de acordo com os critérios pré-estabelecidos (TABELA 2):

Critério	Número de erros
Adequação	4
Coerência	1
Coesão	6
Gramática e Ortografia	19
Estrutura Formal	1

TABELA 2 – Resultado da correção pelo Instrumento da pesquisa

No GRÁFICO 10 abaixo, podemos observar, por meio das cores, a conformação dos dados da TABELA 2.

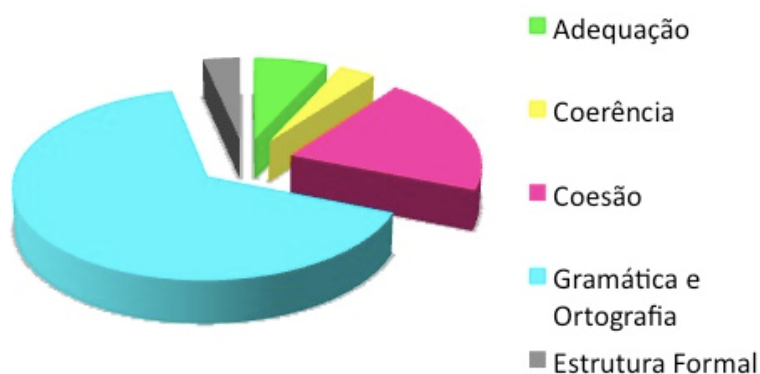


GRÁFICO 10 – Quantidade de erros

É importante ressaltar que as versões finais dos textos representam amostras da interlíngua desses alunos. Ou seja, os textos revelam o nível de aprendizagem do aluno e as falhas são lacunas que ainda precisam ser remediadas.

É preciso atentar-se durante a correção de que certas alterações na forma podem ocasionar modificações no significado do conteúdo que o aluno desejava transmitir. Por isso a

correção deve ser cautelosa, direcionada para o estudo de aspectos da língua-alvo que precisam ser aprofundados.

Pensamos que o maior número de falhas gramaticais deva-se ao fato de que o *feedback* da correção tenha sido dado oralmente pelos colegas e pela professora, após a leitura dos textos em grupo. Portanto, marcas e comentários escritos na produção textual poderiam levar o(s) escritor(es) à rever(em) alguns aspectos do texto.

Devemos considerar que o reduzido número de erros referentes aos critérios de adequação e coerência talvez possa ser justificado, porque analisamos as versões finais do processo de produção textual da disciplina. Acreditamos que, graças às etapas de correção e revisão realizadas em sala de aula, muitos dos problemas identificados nas versões iniciais puderam ser modificados.

Para que possamos afirmar a contribuição das etapas de correção e revisão realizadas em sala de aula pela professora da disciplina, transcrevemos a seguir as duas versões iniciais dos **Textos 1 e 2**. Desejamos reafirmar que não objetivamos dar nota às versões dos textos, portanto, utilizaremos o Instrumento de Correção da pesquisa apenas para sinalizar com cores os erros, a fim de que seja possível visualizar as alterações de cada versão.

Texto 1 – Primeira versão

Tema: diversidade cultural

Título: “Emo, gótico, punk... ¿Pertenece a alguna tribu?”

Hoy en día entre los adolescentes encontramos una **grande** variedad de tribus, una busca **insensante** de un sitio para desarrollar su ideal de ser. Así, vamos a conocer algunos grupos que se forman en este período y percibir **se** es una forma de rebeldía, gusto o identificación.

Formación de identidad. ¿Quién no ha pasado por este período de intensas transformaciones, cambios y neurosis? Estudios psicológicos confirman que el período de la adolescencia es el más turbulento de la vida de una persona, que hasta el momento no tiene una personalidad marcada y hecha completamente. Un adolescente se queda en un momento **conflituoso** de una **busca** intensa de un ser o mejor de un ideal de ser.

A estas **buscas**, es que nos deparamos con la necesidad de inserción a los diversos grupos de jóvenes que existen: punks, góticos, emos, hippies y etcétera.

La cuestión es, ¿**C**ómo los elegimos? ¿Por gusto, ideología o simplemente rebeldía? Sabemos, hasta el momento, de la **grande dificultad** de los familiares en convivir con estos estilos, **tan diferentes**, de sus hijos. Porque para ellos, esta forma de vestirse, de hablar y vivir **no lo es familiar**. Entonces, ¿cómo comportarse delante de eso?

Está evidente, para nosotros, la **grande** importancia de estos grupos, porque **representa** en la vida de los adolescentes, un apoyo para la definición de si mismos, **es** también una forma de organizarse en un medio colectivo, con reglas, ideologías y estilos. La formación de

un grupo o la inserción a él, **es** una forma de unir, a nuestro punto de vista, la perspectiva de los gustos, de la ideología y de la rebeldía, porque cuando se entra, se comparte de los mismos valores, intentando a todo instante reforzar sus identidades. Gustos, porque a ellos les caen bien **las colores** negra y blanca; ideología, porque no se coloca la materialidad a frente de todo y rebeldía, sí, rebeldía, porque a esta se **configura** la voluntad y el coraje de ser y comportarse como un ser diferente.

Quien piensa que es una forma actual y moderna de esta nueva sociedad, se engaña. Es mucho más antigua que pueda imaginarse. Desde **el siglo (...)** ya convivimos con estas variedades de grupos, porque desde siempre las personas ya pasaban por este período de formación de identidad y necesidad de compartir los mismos valores y de ser aceptos por todos como igual.

Hoy, los grupos son diversos, cada cual con sus características, estilos, ideologías y tantas otras particularidades. Por ejemplo: Los punks es un grupo ... **(caracterizar los grupos)**

Na primeira versão do **texto 1**, percebemos uma configuração inicial acerca do tema e das principais informações. Destacado de amarelo, estão duas lacunas de dados que constarão nas versões seguintes.

De rosa sinalizamos o trecho “*no lo es familiar*” (terceiro parágrafo) e quatro vírgulas empregadas incorretamente. Os trechos destacados em azul sinalizam incorreções referentes à Gramática e Ortografia. No início do texto, as palavras “*insensante*”, “*conflituoso*” e “*busca*” estão escritas incorretamente, pois em espanhol são *incesante*, *conflictivo* e *búsqueda*. A palavra “*grande*” está destacada três vezes, porque deveria estar reduzida a *gran*, devido ao fenômeno da apócope dos adjetivos em espanhol. A conjunção condicional “*se*” (primeiro parágrafo) escreve-se *si* em espanhol. A palavra “*dificuldad*” (quarto parágrafo) também apresenta a grafia incorreta (*dificultad*). No quarto parágrafo, o pronome interrogativo “*Cómo*” está escrito com letra maiúscula, o que é um emprego incorreto. Os verbos sinalizados (“*representa*”, “*es*” (duas vezes), “*se configura*”) não apresentam correta concordância com o sujeito ao qual estão relacionados. Há uma falha da concordância nominal em “*las colores*” (quinto parágrafo), pois o substantivo *color* é do gênero masculino na língua espanhola, portanto o correto seria o uso do artigo masculino.

Estas falhas apontadas permanecem até a versão final, portanto já foram analisadas e discutidas. Como mencionado anteriormente nesta seção, acreditamos que essas incorreções persistam nas diferentes versões dos textos devido ao *feedback* ter sido empregado oralmente.

Texto 1 – Segunda versão

Tema: diversidade cultural

Título: “Emo, gótico, punk... ¿Pertenece a alguna tribu?”

Hay entre los adolescentes una **grande** variedad de tribus, una busca **insensante** de un sitio para desarrollar su ideal de ser. Así, vamos a conocer algunos grupos que se forman en este período y percibir **se** es una forma de rebeldía, gusto o identificación.

Formación de identidad. ¿Quién no ha pasado por este período de intensas transformaciones, cambios y neurosis? Estudios psicológicos confirman que el período de la adolescencia es el más turbulento de la vida de una persona, que hasta el momento no tiene una personalidad marcada y hecha completamente. Un adolescente se queda en un momento **conflituoso** de una **busca** intensa de un ser o mejor de un ideal de ser.

A estas **buscas**, es que nos deparamos con la necesidad de inserción a los diversos grupos de jóvenes que existen: punks, góticos, emos, hippies y etcétera.

La cuestión es, ¿**C**ómo los elegimos? ¿Por gusto, ideología o simplemente rebeldía? Sabemos, hasta el momento, de la grande **dificultad** de los familiares en convivir con estos estilos, tan diferentes, de sus hijos. Porque para ellos, esta forma de vestirse, de hablar y vivir **no lo es familiar**. Entonces, ¿cómo comportarse delante de eso?

Está evidente, para nosotros, la grande importancia de estos grupos, porque **representa** en la vida de los adolescentes, un apoyo para la definición de sí mismos, **es** también una forma de organizarse en un medio colectivo, con reglas, ideologías y estilos. La formación de un grupo o la inserción a él, **es** una forma de unir, a nuestro punto de vista, la perspectiva de los gustos, de la ideología y de la rebeldía, porque cuando se entra, se comparte de los mismos valores, intentando a todo instante reforzar sus identidades. Gustos, porque a ellos les caen bien **las colores** negra y blanca; ideología, porque no se coloca la materialidad a frente de todo y rebeldía, sí, rebeldía, porque a esta se configura la voluntad y el coraje de ser y comportarse como un ser diferente.

Quien piensa que es una forma actual y moderna de esta nueva sociedad, se engaña. Es mucho más antigua que pueda imaginarse. Desde la pré-história ya convivimos con estas variedades de grupos, porque desde siempre las personas ya pasaban por este período de formación de identidad y necesidad de compartir los mismos valores y de ser aceptos por todos como igual.

Hoy, los grupos son diversos, cada cual con sus características, estilos, ideologías y tantas otras particularidades. Por ejemplo: Los punks son caracterizados como personas más revolucionarias, que **contesta** el modo de vida consumista tan caracterizado por este nuevo mundo, contemporáneo, **tiene** un visual fuerte y marcante, usan pantalones vaqueros, chaqueta de cuero, zapatilla converse, generalmente el pelo grande o “moicano”. Además son personas con el humor pesimista y árido, sarcásticas y agresivas.

Ya los góticos son personas más incomprensidas, reflexivas, artísticas y muy introspectivas, generalmente mal-humoradas. Se visten con ropas oscuras y maquillaje **cargada**. A ellos les gustan las cosas mórbidas.

Tenemos todavía los emos, entre todos, son los sentimentales, expansivos, emotivos, y que no tienen vergüenza de demostrar sus sentimientos, o sea, manifiestan explícitamente su cariño. A ellos les gustan las músicas con letras románticas dentro del estilo emocore y hardcore. Además, usan ropas que mezclan el negro con colores fuertes y coloridas: rosa, amarillo, lila y todavía pintan los ojos y las uñas.

Después de todo eso, se queda la pregunta ¿De qué grupo soy? ¿Emo, gótico, punk o simplemente normal? ¿Es necesario hacer parte de uno? Bueno, para eso no sabemos realmente, lo que sabemos es los grupos están ahí y existen porque existen personas diferentes, propósito, deseos, desafío y sueños distintos y a eso no podemos hacer nada. ¡Busque el suyo!

Na segunda versão do **texto 1**, percebemos que novos dados foram inseridos e que o texto ganhou uma nova conformação, pois a argumentação acerca da diversidade cultural passou a ser construída a partir da exemplificação de diferentes estilos de grupos com personalidades fortemente marcadas nas sociedades contemporâneas.

Gostaríamos de ressaltar que as descrições dos grupos foram apresentadas de forma bastante generalizada, o que pode configurar em um erro de coerência. Vejamos esta oração: “*Los punks son caracterizados como personas más revolucionarias, que contesta el modo de vida consumista tan caracterizado por este nuevo mundo*”. Será correto afirmar que a postura de todos os punks seja desta forma? Para evitar que tal afirmação promova uma falha de argumentação, sugerimos o uso de moderadores. Reformulando a oração: *Los punks son **generalmente** caracterizados como personas más revolucionarias*; ou ainda: *Podemos caracterizar los punks como personas más revolucionarias* .

Marcamos novamente, nas cores azul e rosa, trechos que deveriam ser reformulados.

Texto 2 – Primeira versão

Tema: Vestibular

Título: “ENEM x selectividad. ¿Ya conoces los cambios?”

Desde 2009 ha surgido una nueva opción para la selectividad tradicional, el ENEM. Algunos están de acuerdo con esta propuesta, pero otros no, y eso ha causado varios debates. Y tú, ¿ya conoces los cambios? ¿Qué piensas?

La sociedad, en general, está de acuerdo que los exámenes de selección (la selectividad) para ingresar en la enseñanza superior en Brasil es una importante herramienta para elegir los mejores estudiantes que irán ocupar una plaza específica en determinado curso superior. Lo que viene causando muchos debates en estos últimos años es la utilización de los resultados del ENEM por las instituciones de enseñanza superior como parte de sus procesos selectivos.

En 1998 el ENEM fue aplicado por la primera vez, su objetivo principal era evaluar el desempeño de la enseñanza en el país a través de una prueba donde los estudiantes concluyentes del enseñanza medio deberían resolver cuestiones aplicando los conocimientos adquiridos en la escuela. Ya en 2009, surgió como una alternativa para la selectividad tradicional. Con este método el alumno selecciona el curso de su preferencia y compete a las plazas de acuerdo con su nota. Segundo datos de MEC 38 universidades y 31 instituciones federales ya utilizaron el resultado del ENEM como criterio de selección de nuevos alumnos.

Segundo el Ministro de la educación Fernando Haddad la evaluación del nuevo ENEM sería compuesta por cuatro testes, un por cada área de conocimiento: Lenguajes, Códigos y sus tecnologías (incluso redacción); Ciencias Humanas; Matemáticas y sus tecnologías. Cada un de los cuatro testes sería compuesto por aproximadamente 50 ítems de múltiples opciones, totalizando 200. Mitad de ellos sería aplicado en un primer día y la otra mitad en un segundo día.

Esta nueva propuesta vino para intentar resolver algunos inconvenientes de la selectividad tradicional, que a pesar de cumplir el papel de seleccionar los mejores candidatos tiene dejado mucho a desear en algunos aspectos. Uno de ellos es la descentralización de los procesos selectivos que por una parte beneficia a los candidatos con mayor poder adquisitivo capaces, de diversificar sus opciones por una de las plazas ofrecidas e por la otra es desfavorable a las universidades menos “competidas”. Otro aspecto con relación a la selectividad tradicional es la forma como él orienta el currículo de la enseñanza media. Los que defienden la propuesta del nuevo ENEM creen que la centralización, por medio de una única, del proceso selectivo de las universidades federales iría democratizar las oportunidad de competencia a las plazas del curso superior. Por otro lado proponen una reflexión discutiendo la relación de los contenidos exigidos para ingresar el la universidad y las habilidades que serían fundamentales para la formación humana. En contra partida los que están en contra esta propuesta alegan que esta sería más una forma de exclusión, pues solamente las clases que tiene un alto poder adquisitivo tiene condiciones de dislocarse de su lugar de origen para intentar una plaza en otra universidad, lo que disminuiría las oportunidades de los que no tienen condiciones financieras para hacer esta movilizad. Además de esto acusan esta propuesta de excluir todo tipo de contenido regionales, ya que es un evaluación unificado para todo el país, lo ocasiona una pérdida para la educación como un todo. Además de la amplia reforma en el ensino medio, que hoy é un grande preparatório para la selectividad.

Podemos percibir que este asunto es un tema muy complejo y que tiene sido pauta para varios debates en todo território brasileño. Hace falta que conozcamos los diversos puntos de vista para, entonces, formamos nuestra opinión y nos posicionarnos delante estos

cambios, **nos cuestionando** hasta que punto esas modificaciones afectan no solamente mi vida **mas** la de toda la sociedad.

A primeira versão do **texto 2** revela um esboço inicial sobre o impasse das mudanças no processo de seleção de candidatos das universidades públicas. Sabe-se que muitas dessas universidades passaram a considerar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como prova de seleção para seus cursos de nível superior. Esta modificação acarretou vantagens e desvantagens para os alunos em relação ao processo de seleção tradicional, o vestibular.

Foi possível observar no texto, que os autores buscaram construir a argumentação da reportagem por meio da exposição de aspectos favoráveis e contrários à adesão do ENEM. Entretanto, a argumentação não se configurou claramente devido a algumas falhas, que apontaremos a seguir.

O parágrafo é um mecanismo de distribuição da informação (CASSANY, 2009a). Constatamos que o quarto parágrafo do texto está extenso e reflete de informações que, por vezes, contradizem-se, pois os prós e contras referentes à questão analisada estão elencados sem uma efetiva progressão lógica e ordenada. O mais adequado seria a divisão dos argumentos em dois parágrafos distintos, que explanassem separadamente as vantagens e desvantagens das mudanças que o ENEM promoveu. Esta alteração foi realizada nas versões seguintes, promovendo o melhoramento da produção textual. Acreditamos que as discussões tecidas em sala contribuíram para que o texto ganhasse mais objetividade e clareza.

Marcamos, com a cor amarela, as siglas ENEM e MEC, pois os autores deixaram de explicar seus significados. O trecho “*por medio de una única*” revela uma falha na construção do sentido, pois falta um termo na oração. Com a cor azul, destacamos algumas falhas gramaticais e ortográficas. Há um erro de digitação, sinalizado pela cor cinza, e o mal emprego de uma vírgula (cor rosa).

Texto 2 – Segunda versão

Tema: Vestibular

Título: “ENEM x SELECTIVIDAD. ¿Ya conoces los cambios?”

Desde 2009 ha surgido una nueva opción para la selectividad tradicional, el ENEM. Algunos están de acuerdo, pero otros no, y eso ha causado varios debates. ¿Y tú, ya conoces los cambios? ¿Qué piensas?

Para que uno consiga ingresar en una facultad o universidad y hacer un curso para seguir una profesión que le guste, es necesario que haga un examen de selectividad. Pero el examen tradicional parece estar con sus días contados, pues el año pasado una nueva propuesta surgió como opción: el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ya hace algún tiempo que el examen tradicional es cuestionado como forma válida y/o correcta de **avaliar** los conocimientos escolares de los(as) alumnos(as).

Los mayores parecen estar de acuerdo que el examen de selección es una importante herramienta para elegir y apuntar los estudiantes que estén aptos para ocupar una plaza en un curso superior. El examen tradicional sirve para que se establezcan méritos a quienes obtienen éxito, pues son considerados como los inteligentes merecedores que vencieron un proceso considerado necesario, honesto, justo e imparcial, que confirma que éstos están capaces de frecuentar una universidad, pues testaron sus conocimientos, saberes, competencias y habilidades exigidas y fueron aprobados.

Lo que viene causando muchos debates en estos últimos años y pone en jaque la selectividad como la conocemos es la utilización del ENEM, de forma parcial o completa, para el ingreso en la enseñanza superior. El ENEM surgió en 1998, y su objetivo principal era evaluar el desempeño de los estudiantes concluyentes de la enseñanza media. Por eso, sus cuestiones eran basadas en los conocimientos adquiridos en la escuela. Desde entonces, el ENEM se volvió conocido por valorizar la capacidad de raciocinio que el (la) estudiante tiene delante de un problema y no su capacidad de memoria para decorar fórmulas, fechas y nombres.

En 2009, el ENEM ganó aún más importancia, pues pasó a ser considerado una alternativa para la selectividad tradicional. Esta nueva idea vino para intentar resolver algunos inconvenientes de la actual selectividad, como la valoración de la llamada “decoreba”, hablada anteriormente, y la centralización del proceso de selección¹. La centralización se da porque solamente los que tienen alto poder adquisitivo consiguen dislocarse para intentar una plaza en otra universidad.

Una evaluación unificada para todo el país tiene sus ventajas y desventajas. La estudiante Beatriz Reis, 18 años, cree que el stress será menor y la unificación disminuye la presión psicológica de los varios exámenes. Ya Luisa Bertoli, 18, discuerda. “No será bueno. **Se** no te sales bien, no **tendrá** otra chance de recuperarse”. En cuanto a las facilidades de migraciones que el ENEM favorece, pues con tu resultado, podrás elegir hasta cinco opciones de curso, las ventajas y desventajas también surgen. La estudiante Bruna Queiroz, 18, cree que eso aumentará la concurrencia, ya Beatriz señala la posibilidad de cambio de curso si la concurrencia está demasiado.

Así que esta novedad, como otra cualquiera, ocasiona dudas y hace falta que conozcamos los diversos puntos de vista para, entonces, formar nuestra opinión y nos posicionarnos delante de estos cambios que afectan tu futuro; un futuro más prójimo que puedas imaginar.

Na segunda versão do **Texto 2**, percebemos o melhoramento geral da produção escrita. Os autores optaram por dar uma explicação mais rebuscada sobre o ENEM e o vestibular. A argumentação está concretizada pela relevância das informações, distribuídas ordenadamente nos parágrafos, e pelos depoimentos de estudantes que garantem a credibilidade dos pontos de vistas sobre a questão tratada.

Destacamos na cor azul uma falha ortográfica e duas, gramaticais. Há um problema de digitação, sinalizado pela cor cinza.

Nossa pesquisa tinha o objetivo de verificar a relação entre a aprendizagem de produção escrita em espanhol como língua estrangeira e o processo avaliativo da habilidade escrita – tipo de correção e *feedback* dados aos textos dos alunos em formação (futuros professores). A análise da observação das aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola e dos textos dos alunos nos permite e autoriza afirmar que, em relação a essa disciplina, a correção e o *feedback* estão integrados ao processo de produção escrita.

Durante a correção das produções escritas com o Instrumento de Correção foi possível perceber algumas vantagens e desvantagens. De um lado, obtivemos uma avaliação diagnóstica, uma vez que conseguimos mostrar os acertos e erros encontrados no texto e apresentar uma nota que contemplasse exatamente o que foi observado. Por outro, surgiram alguns inconvenientes, como a incerteza da categorização dos erros (pode ocorrer divergência na interpretação do erro entre dois corretores). Outro problema identificado foi o da valoração dos erros. Em nosso Instrumento, erros diferentes receberam a mesma pontuação.

Após estas reflexões, entretanto, mantivemo-nos favoráveis à utilização do Instrumento de Correção como ferramenta para o trabalho do professor de produção escrita. Acreditamos que o Instrumento possa auxiliar: 1. o trabalho do professor, porque indica com clareza os aspectos da língua-alvo que devem ser estudados prioritariamente; 2. o aluno, que pode compreender melhor a correção do professor; 3. o processo de ensino e aprendizagem, haja visto que a correção e o *feedback* fornecidos pelo Instrumento durante o processo avaliativo passam a integrar o processo de escrita.

No capítulo seguinte apresentaremos nossas considerações finais após fazermos uma retrospectiva a respeito das questões de pesquisa, dos procedimentos de coleta de dados e das contribuições deste estudo para a investigação da avaliação e da escrita em espanhol como língua estrangeira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, explicitaremos nossas considerações finais após fazermos uma retrospectiva a respeito das questões de pesquisa (seção 6.1), dos procedimentos de coleta de dados (seção 6.2) e das contribuições deste estudo para a investigação da avaliação e da escrita em espanhol como língua estrangeira (seção 6.3). Apresentaremos também algumas sugestões para a sistematização da correção do texto escrito em língua estrangeira com a finalidade de colaborar no processo de formação dos discentes do curso de Letras Português/Espanhol da UFC .

6.1 Considerações a respeito das questões de pesquisas

Nossa pesquisa contribui para a reflexão da avaliação formativa da habilidade escrita em espanhol como língua estrangeira de professores em formação no contexto universitário. Tomamos como horizonte teórico para a construção da pesquisa os estudos acerca da produção escrita realizados por Leki (1992), Raimés (1993), Cassany (1999), Weigle (2002), Matsuda (2003; 2006), Kato (2005) e Vieira (2005); e sobre a avaliação nas obras de Perrenoud (1999), Hadji (2001), Luckesi (2009) e Cassany (2009a, 2009b).

A partir dessa fundamentação teórica, passamos a investigar a relação entre a aprendizagem da produção escrita em espanhol como língua estrangeira e o processo avaliativo da habilidade escrita – tipo de correção e *feedback* dados aos textos dos alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da UFC. Mais especificamente partimos da seguinte questão de pesquisa e suas subdivisões:

- O tipo de correção e *feedback* dados aos textos escritos dos alunos funcionam como *input* para a aprendizagem da habilidade escrita?

a. Para o aluno, há ou não a presença de *feedback* em suas produções textuais? Em caso afirmativo, como este *feedback* é incorporado às produções escritas?

b. Para o professor, os textos dos alunos em seus instrumentos de avaliação equivalem a produções textuais? Em caso afirmativo, quais critérios são utilizados para correção?

c. Como se dá a relação entre a correção e o *feedback* apresentados pelos professores e o *feedback* compreendido pelos alunos e sua incorporação à produção escrita desses últimos?

Pretendemos agora retomar a discussão dessas questões e apresentar algumas das contribuições deste estudo para as teorias de aquisição da escrita, haja visto que lançaremos mais luz sobre o que já se tem investigado a respeito do papel do *feedback* do professor como *input* no processo da produção escrita em língua estrangeira do aluno. Além disso, as possíveis relações identificadas entre a correção e o *feedback* compreendido e incorporado às produções dos alunos permitirão uma maior compreensão do papel da avaliação da produção escrita, o que conseqüentemente contribuirá para o ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira.

Quanto à primeira questão, verificamos que para o aluno há a presença de *feedback* em suas produções textuais. Como visto na análise do Questionário do Aluno, 92% dos alunos (96) afirmaram receber algum tipo de *feedback* dos professores. Entretanto, constatamos que 81 (oitenta e um) alunos afirmaram guardar o texto após a correção, não realizando o trabalho de re-escrita a partir da correção dos professores. Em nossa concepção, o *feedback* parece falhar, porque a etapa de correção não é re-integrada ao processo avaliativo.

No que diz respeito à segunda questão, todos os professores (11) responderam que consideram os instrumentos de avaliação (prova, trabalho, outro) como produções textuais do aluno. Pensamos que tenha sido um dos dados mais relevantes para a pesquisa, visto que os docentes afirmaram considerar 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.

Os critérios de correção apontados pelos professores muitas vezes convergiram, por isso optamos por categorizar as respostas em sete critérios (*adequação, gramática, ortografia, escolha lexical, organização textual, interferência da LM na LE e planejamento*) e ilustrar também em porcentagem os dados obtidos. Lembramos que um mesmo professor pode ter adotar um, vários ou todos os critérios que listamos. Desses critérios, os mais enfatizados pelos docentes foram: a *organização textual (coesão e coerência)* e *adequação à proposta de atividade (gênero)*. Dado considerado relevante, pois constatamos que os professores se detinham em corrigir a mensagem (o conteúdo) das produções escritas dos alunos.

Quanto à terceira questão, constatamos que não há uma relação uniforme entre a correção e o *feedback* dados pelo professor e o *feedback* compreendido pelo aluno. Pensamos que isso se deva à ausência de uma equipe pedagógica que possa equiparar as avaliações do grupo de professores responsáveis pelos mesmos alunos. Percebemos que todos os

professores atribuem uma nota a sua disciplina, mas a forma como essa nota foi elaborada não apresenta homogeneidade.

Não intencionamos aqui negar ou diminuir a liberdade do professor para conduzir o processo de ensino e aprendizagem da maneira que lhe convenha. Reconhecemos que cada docente tem seus horários, trabalha em um ritmo próprio e possui uma visão particular do processo de ensino. Contudo, objetivamos neste estudo enfatizar a avaliação formativa da habilidade escrita, que necessariamente está condicionada à transparência do processo avaliativo a fim de enriquecer a aprendizagem.

Nesse sentido, durante a seção 6.3, aprofundaremos as contribuições deste estudo para a investigação da avaliação e da escrita em espanhol como língua estrangeira. Apresentaremos também algumas sugestões para a sistematização da correção do texto escrito em língua estrangeira com a finalidade de colaborar no processo de formação dos discentes do curso de Letras Português/Espanhol da UFC .

6.2. Considerações a respeito dos procedimentos de coleta dos dados

Em nossa pesquisa realizamos três procedimentos de coleta dos dados: 1- anotações da observação das aulas da disciplina Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola; 2 - análise dos dados colhidos pelos Questionários do professor e do aluno; e 3- análise das produções textuais dos alunos da disciplina *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola*.

Em um primeiro momento, empreendemos a observação das aulas da disciplina *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola*, única disciplina da Matriz Curricular do Curso de Letras Português/Espanhol (UFC) dedicada à habilidade escrita em textos. Para esta etapa, foi imprescindível o uso do diário, no qual realizamos anotações diversas referentes a três aspectos observados: metodologia da disciplina, abordagem de ensino da escrita e a avaliação. Todas as informações colhidas foram digitalizadas e organizadas por ordem cronológica. Este arquivo estruturado facilitou enormemente o trabalho de elaboração de descrição e análise.

Nesse momento gostaria de mencionar algumas limitações técnicas e pessoais na realização da pesquisa. A primeira delas refere-se ao objeto investigado. Como mencionado anteriormente, os alunos de espanhol do curso de Letras da UFC possuem oito disciplinas

voltadas ao estudo da língua-alvo (*Espanhol: Língua e Cultura*), que proporcionam muita experiência com a escrita através de exercícios gramaticais, produção ocasional de pequenos textos e respostas em trabalhos e provas. Entretanto, devido ao curto prazo para a elaboração desta pesquisa, resultou-nos inviável observar as disciplinas citadas e traçar um diagnóstico preciso das práticas de ensino e aprendizagem da habilidade escrita no curso.

Contudo, foi uma relevante constatação para a pesquisa saber que para a disciplina observada, a abordagem da escrita como processo seja adotada. Porém, infelizmente, este dado não pode ser generalizado. Se o professor em formação (aluno) desse curso tiver ao longo dos sete semestres que antecedem a disciplina *Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola* (ofertada no oitavo semestre), aulas e atividades que envolvam a abordagem da escrita como *produto*, então certamente poder-se-á esperar uma redução na efetividade que este tipo de trabalho com a escrita pode proporcionar.

Na segunda etapa da pesquisa, empreendemos a aplicação dos questionários; por meio destes Instrumentos intencionávamos sondar a avaliação, a correção e o *feedback* relacionados às produções escritas em língua estrangeira (espanhol) no Curso de Letras Português/Espanhol. Visitamos sete salas de aula do curso para a aplicação do Instrumento. A cada turma, apresentava-se e explicava resumidamente o propósito do Questionário e a pesquisa que estava sendo desenvolvida. Descrevemos a seguir algumas dificuldades que vivenciamos durante a aplicação dos Instrumentos.

Primeiramente, resultou-nos difícil, durante a aplicação dos Questionários, pedir aos participantes que também preenchessem as duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a nossa área, ainda representa um procedimento novo, portanto, foi necessário que explicássemos a todos os participantes que a nossa pesquisa estava cadastrada no SISNEP²¹ (Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) e havia sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seguindo, portanto, critérios e exigências ditados pelo Ministério da Educação, sendo um desses, a aplicação do referido Termo.

²¹ SISNEP: é o Sistema de informações via internet sobre pesquisas envolvendo seres humanos. O *Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos* torna possível uma série de objetivos que beneficiarão a todos: (a) Facilitar o registro das pesquisas envolvendo seres humanos e orientar a tramitação de cada projeto para que todos sejam submetidos à apreciação ética antes de seu início; (b) Integrar o sistema de avaliação ética das pesquisas no Brasil (CEPs e CONEP) e propiciar a formação de um banco de dados nacional; (c) Agilizar a tramitação e facilitar aos pesquisadores o acompanhamento da situação de seus projetos; (d) Oferecer dados para a melhoria do sistema de apreciação ética das pesquisas e para o desenvolvimento de políticas públicas na área; (e) Permitir o acompanhamento dos projetos já aprovados (em condições de serem iniciados) pela população em geral e, especialmente, pelos participantes nas pesquisas.

Fonte: <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/logon.cfm> (Data de acesso: 29/11/2010)

Em segundo lugar, foi percebida certa dificuldade na compreensão dos enunciados das perguntas do Questionário do Aluno, durante a aplicação do Instrumento. Independente do semestre, alguns alunos não entendiam os termos *input* e *feedback*, que na literatura da área não apresentam tradução definida e consolidada, sendo usados como estrangeirismos da língua portuguesa. Todavia, poderíamos ter adotado a palavra “insumo” para a tradução de *input* e “retorno” para *feedback*. Entretanto, estes termos sofreriam certa alteração da sua carga semântica. Outro ponto identificado nos enunciados diz respeito às terceira e quarta perguntas (3- *Como o professor realiza a correção no seu texto escrito?*; 4- *Como é apresentado o feedback pelo professor?*), nas quais utilizamos a palavra *professor* no singular, o que acarretou certa confusão ao aluno na compreensão do que queríamos saber. Alguns alunos nos perguntaram se deveriam responder considerando o professor que ministrava a aula no momento da aplicação do Instrumento ou se deveriam considerar todos os professores do curso. Por isso, no momento da apresentação e da distribuição dos Questionários, a pesquisadora tecia uma explicação das questões e se disponibilizava para esclarecimentos.

Feito esses comentários, cumpre lembrar que, a fim de atribuir validade de face/conteúdo dos Questionários, pedimos a opinião de três estudiosas da área a respeito das questões. Contudo, não realizamos a pré-testagem dos Instrumentos, o que poderia ter evidenciado as falhas encontradas.

6.3 Contribuições do presente estudo e sugestões para pesquisas futuras

A motivação inicial dessa pesquisa baseou-se na minha experiência como ex-aluna do Curso de Letras Estrangeira e, hoje, professora de espanhol, pois sentia a necessidade de trabalhar a avaliação da habilidade escrita em textos de uma forma colaborativa com a aprendizagem do aluno, distanciando-me de uma avaliação puramente certificativa/somativa.

Reconhecemos que nas licenciaturas não existe uma disciplina particular que trate da avaliação (tipologia, instrumentos avaliativos, correção e notação). Ou seja, o professor em formação pode concluir seu curso sem estar preparado para avaliar. Pensamos, então, que prática desse futuro professor pode estar condicionada as suas experiências enquanto alunos.

As práticas correntes de avaliação tomam um tempo considerável, absorvem muita energia e engenhosidade dos professores e não lhes permitem intervir constantemente coma

regulação da aprendizagem. A regulação da aprendizagem está mais centralizada sobre o êxito da prova, do que na regulação do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, correntemente, concebe-se a avaliação em duas etapas: elaboração de *provas* e correção/notação. A correção e a notação nesse tipo de avaliação estão tão intrinsecamente relacionadas que uma é confundida com a outra, haja visto que o professor, na verdade, muitas vezes não corrige, ele apenas dá a nota.

Sendo assim, acreditamos que a reflexão aqui proposta pôde contribuir para chamar a atenção aos procedimentos de avaliação e correção, uma vez que neste trabalho empreendemos uma investigação criteriosa das etapas de correção e *feedback* da avaliação da produção textual escrita. Nosso intuito era confirmar se essas etapas funcionavam como *input* da aprendizagem da habilidade escrita.

Contudo, verificamos que o *feedback* parece falhar, porque não é re-integrado ao processo avaliativo. Para modificar este quadro, enfatizamos no nosso estudo duas estratégias que podem consolidar a retroação do *feedback* como um *input* no processo de escrita.

Primeiro, sugerimos que os professores do Curso incentivem a refacção textual das atividades escritas. A proposta da 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 – correção e *feedback* – atua como *input* (fomento) da aquisição da habilidade escrita de textos.

Segundo, enfatizamos a importância do uso de instrumentos de correção para o texto escrito. Como já mencionado, esses instrumentos permitem sistematizar a correção e a notação, isto é, explicitam com clareza e segurança o desempenho ao aluno. Outro ponto de destaque é que proporcionam a individualização das trajetórias de formação, ao diagnosticar as condutas dos alunos por meio de critérios pré-definidos (etapa de *feedback*).

Apresentamos no quinto capítulo um modelo de Instrumento de Correção (QUADRO 11 – Pauta Analítica da pesquisa). Gostaríamos de ressaltar que a proposta do instrumento não “engessa” de forma alguma as condutas de correção do texto escrito. Ao contrário, desejamos que formas variadas de correção sejam adotadas a fim de que se possa discutir e aperfeiçoar a avaliação da produção escrita em língua estrangeira nos cursos de formação de professores. O instrumento de correção da pesquisa é apenas uma *proposta* de trabalho, que pode (e deve) ser modificado e melhorado, adequando-se a cada professor.

Finalmente, porém conscientes de que não estaremos esgotando o tema, voltamos à pergunta título deste trabalho: *Avaliação formativa de textos escritos em espanhol como língua estrangeira: Input para a aprendizagem do processo de produção escrita de*

professores em formação? Os dados colhidos e analisados neste estudo nos permitem afirmar que, a fim de que a avaliação formativa de textos escritos em espanhol como LE se torne *input* para a aprendizagem do processo de produção escrita, é necessário que: 1. a produção escrita seja trabalhada como processo ao longo do curso; 2. sejam adotados critérios de correção e que esses critérios sejam conhecidos e compreendidos pelos alunos; e 3. seja dado *feedback* às produções e que esse seja incorporado como *input* (insumo) a partir de refações dos textos.

Intencionávamos apresentar uma pesquisa cujos resultados contribuíssem ao ensino de língua estrangeira e à formação dos futuros professores do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Ceará. Entretanto, esperamos que nossa investigação sirva a todos aqueles que se interessam pelo ensino de línguas estrangeiras e incentive novas pesquisas na área. A partir da reflexão sobre os resultados obtidos e do reconhecimento das nossas limitações, apontamos algumas reflexões para estudos futuros:

- Propostas de novas práticas didático-metodológicas de correção para o texto escrito.
- Estudos longitudinais sobre os efeitos da correção e do *feedback* na aquisição da habilidade escrita em textos.
- Pesquisas sobre os aspectos que podem influenciar no fracasso do *feedback* durante o processo de escrita e ações que podem remediar este quadro.

Por fim destaco a importância desta pesquisa para minha experiência pessoal como professora e pesquisadora. Durante a realização deste estudo aprendi muito. Precisei realizar muitas leituras para a construção do referencial teórico e metodológico e refletir para descrever e interpretar os dados obtidos. Através desta pesquisa pude reavaliar minha prática docente e perceber algumas falhas próprias quando da necessidade de avaliar e corrigir a produção textual. Percebi que, para a concretização da avaliação formativa, o professor deve mobilizar muitos esforços para a modificação e diferenciação da sua ação no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, o resultado final faz valer a pena.

BIBLIOGRAFIA

ALCARAZ, Rafael C. Do português ao espanhol: os prós e contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 12, p. 195-205.

ALONSO, M. C. G. P. La importância de la expresión escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, 13 (2003), 121-142.

ARAGÃO, C. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores**. 2006. 522 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BROWN, H. Douglas. **Language Assessment: Principles and Classroom practices**. NY: Pearson Education, 2004.

CASSANY, D. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

_____. **La cocina de la escritura**. 16. ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009a.

_____. **Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito**. 14.ed. Barcelona: Editorial Graó, 2009b.

DIONISIO, A. P., BEZERRA, M. A., MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices del português**. Londrina: Eduel, 2004.

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.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. España: Edelsa, 1997.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONT, Julià. Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. P. In: FILLOLA, Antonio Mendoza. **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. España: Horsori, 1998. p. 215-226.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 40.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HENRIQUES, Eunice R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 09, p. 145-171.

HORWITZ, Elaine. K. **Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching**. EUA: Pearson Education, 2008.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construções. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KROLL, B. **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. UK: Cambridge University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LEKI, Ilona. **Understanding ESL writers: A guide for teachers**. USA: Boynton/Cook Publishers, 1992.

LLORACH, Emilio A. **Gramática de la lengua española**. 15. ed. España: Espasa, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo Atlas, 2010.

MCLAUGHLIN, Barry. **Theories of Second-Language Learning**. NY: Arnold, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais – Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008b. p. 15-28.

MARSELLÉS, P. M. La escritura y su aprendizaje. In: MENDONZA, A.F. **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori, 1998. p. 155-168.

MATSUDA, P. K. Second language writing in the twentieth century. In: KROLL, B. **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. UK: Cambridge University Press, 2003. cap. 01, p. 15-34.

_____; COX, M.; JORDAN, J.; ORTMEIER-HOOPER, C. **Second-Language writing in the composition classroom**. Boston: Bedford/St. Martin's, 2006.

MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Caxias do Sul: Educs, 2002.

MONTOLÍO, E. (coord.). **Manual práctico de escritura académica**. Vol. II. Barcelona: Ariel, 2000.

O'MALLEY, J. Michael; PIERCE, Lorraine V. **Authentic Assessment for English Language Learners**. Practical approaches for teachers. USA: Addison-Wesley, 1996.

PAIVA, Maria das Graças G. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In.:NEVES, I. C. B., SOUZA, J. V., SCHAFFER, N. O., *et al.* **Ler e escrever um compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2007. p. 125-138.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PEREGOY, S. F. & BOYLE, O. **Reading, Writing, & Learning in ESL: A resource book for k-12 teachers**. New York: Pearson Education, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____; THURLER, Mônica G. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002

POLIO, Charlene. Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In: KROLL, B. **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. UK: Cambridge University Press, 2003. cap. 02, p. 35-66.

RAIMES, A. **Techniques in Teaching Writing**. New York: Oxford University Press, 1983.

REGO, Tereza C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICHARDS, Jack C. **La Enseñanza Comunicativa de Lenguas Extranjeras**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2007.

_____; RODGERS, Theodore. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2010.

RODRIGUES JR., J. M. **Processo e produto: uma avaliação do ensino da escrita em um curso básico de língua inglesa**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños / Universidad de Alcalá de Henares. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, L. J. C. R. S. E. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: Diretrizes para o núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

TEBEROSKY, A., CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TURBIN. A. E. F. **A escrita no ensino de inglês para adolescentes em escolas particulares de língua estrangeira**. Fragmentos, Florianópolis, n.22, p.133-145, jan./jun. 2002.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE; 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing Writing**. UK: Cambridge University Press, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. São Paulo: Pontes, 1991.

ZAINUDDIN, H.; YAHYA, N.; MORALES-JONES, C.; & ARIZA, E. **Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms.** Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2002.

ANEXOS

ANEXO A: Matriz Curricular do Curso Língua e Literatura Espanhola

HA37F - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respektivas Literaturas

SEMESTRE I						
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A - CCC ¹	H/A - PCC ²	H/A - ES ³	CRÉD	PRÉ-REQ.
HB763	Introdução à Lingüística	48	16	-	04	-
HB001	Língua Portuguesa: Fonologia	48	16	-	04	-
HG034	Teoria da Literatura I	48	16	-	04	-
HD901	Introdução à Filosofia	64	-	-	04	-
HC141	Espanhol I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		256	64	-	20	-
SEMESTRE II						
HB002	Língua Portuguesa: Vocábulo	48	16	-	04	-
HB786	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	48	16	-	04	-
HG035	Teoria da Literatura II	48	16	-	04	HG034
PB091	Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	64	-	-	04	-
HC142	Espanhol II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC141
	Disciplina Optativa ⁴	32	-	-	02	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64	-	24	-
SEMESTRE III						
HB003	Língua Portuguesa: Frase	48	16	-	04	-
HG065	Literatura Portuguesa I	48	16	-	04	HG035
HG066	Literatura Brasileira I	48	16	-	04	HG035
HC143	Espanhol III: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC142
HC144	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola	48	16	-	04	HC142
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80	-	24	-
SEMESTRE IV						
HB004	Língua Portuguesa: Texto e Discurso	48	16	-	04	-
HG068	Literatura Portuguesa II	48	16	-	04	HG065
HG069	Literatura Brasileira II	48	16	-	04	HG066
HC145	Espanhol IV: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC143
HC011	Latim I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80	-	24	-
SEMESTRE V						
HB005	Lingüística: Formalismo	64	-	-	04	-
HG070	Literatura Portuguesa III	48	16	-	04	HG068
HG071	Literatura Brasileira III	48	16	-	04	HG069
HC146	Espanhol V: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC145
HC012	Latim II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC011
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64	-	24	-
SEMESTRE VI						
HC152	Compreensão e Análise de Textos em	48	16	-	04	HC143

¹ Conteúdos científico-culturais, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

² Prática como Componente Curricular, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

³ Estágio Supervisionado, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

⁴ Das horas-aula destinadas às disciplinas optativas, 128h/a podem ser cursadas em outros Cursos da UFC e/ou em outras Habilitações do Curso de Letras, desde que as solicitações sejam aprovadas pelo Coordenador do Curso.

2

	Língua Espanhola					
HB006	Linguística: Funcionalismo	48	16		04	
PB092	Estrutura, Política e Gestão Educacional	64	-	-	04	
HC147	Espanhol VI: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC146
HC148	Literatura em Língua Espanhola I	48	16	-	04	HC145
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64	-	24	
SEMESTRE VII						
PB090	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	64	-	-	04	-
HC149	Espanhol VII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC147
HC150	Literatura em Língua Espanhola II	48	16	-	04	HC145
HC151	Morfossintaxe da Língua Espanhola	64	-	-	04	HC143
HG067	Lit. Africanas de Língua Portuguesa ⁵	48	16	-	04	HG035
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		336	48	-	24	-
SEMESTRE VIII						
HB009	Estágio em Ensino de Leitura	-	-	64	04	HB001, HB002, HB003, HB004
HC153	Espanhol VIII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC149
HC154	Literatura em Língua Espanhola III	48	16	-	04	HC145
HC155	Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola	-	32	-	02	HC152
PC011	Didática I	64	-	-	04	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		192	64	64	20	
SEMESTRE IX						
HB012	Estágio em Ensino de Língua Portuguesa	-	-	96	06	HB009
HG074	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I	-	-	64	04	HG067, HG071, HG070
HC156	Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Espanhola	-	-	64	04	HC155
HC157	Literatura em Língua Espanhola IV	48	16	-	04	HC145
HC158	Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Espanhol como Língua Estrangeira	-	-	32	02	HC155
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		48	16	256	20	
SEMESTRE X						
HG075	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa II	-	-	96	06	HG074
HC159	Estágio II em Ensino de Língua Espanhola	-	-	96	06	HC156 e HC158
	LIBRAS ⁶	64	-	-	04	
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		128	-	192	20	-
+ 200 H/A de Atividades Complementares = 12, 5 créditos / Total de Créditos: 224 + 12,5 = 236,5						

⁵ Conforme lei 10.639, de 9/1/2003.⁶ Libras, conforme decreto 5.626, de 22/12/2005.

Disciplinas Optativas

<i>CÓDIGO</i>	<i>DISCIPLINA</i>	<i>CRÉDITOS</i>	<i>PRÉ - REQ.</i>
HC161	Tópicos de Língua Espanhola	02	HC146
HC162	Tópicos de Literatura Hispânica	02	HC145
HC163	Tópicos de Cultura Hispânica	02	HC143
HC164	Tradução do Espanhol I	04	HC147
HC165	Tradução do Espanhol II	04	HC164
HC166	Produção Oral em Língua Espanhola	04	HC142
HC167	Semântica da Língua Espanhola	04	HC142
HC013	Oficina do Alfabeto Grego	02	-
HC014	Grego I: Língua e Cultura	04	HC013
HC015	Grego II: Língua e Cultura	04	HC014
HC016	Grego III: Língua e Cultura	04	HC015
HC017	Grego IV: Língua e Cultura	04	HC016
HC018	Grego V: Língua e Cultura	04	HC017
HC621	Mitologia Greco-Romana	04	HC013 e HC011
HC019	Cultura Clássica I – Grécia	02	-
HC622	Literatura Grega I	04	HC014
HC623	Literatura Grega II	04	HC014
HC020	Literatura Grega III	04	HC016
HC021	Literatura Grega IV	04	HC016
HC022	Tópicos de Língua Grega	02	HC016
HC023	Tópicos de Literatura Grega	02	HC016
HC024	Tópicos de Cultura Grega	02	-
HC025	Latim III: Língua e Cultura	04	HC012
HC026	Latim IV: Língua e Cultura	04	HC025
HC027	Latim V: Língua e Cultura	04	HC026
	Latim VI: Língua e Cultura	04	HC027
HC725	Cultura Clássica II	02	HC027
HC612	Literatura Latina I	04	HC012
HC613	Literatura Latina II	04	HC612
HC028	Literatura Latina III	04	HC613
HC029	Literatura Latina IV	04	HC028
HC030	Tópicos de Língua Latina	02	HC027
HC031	Tópicos de Literatura Latina	02	HC029
HC032	Tópicos de Cultura Latina	02	
HC614	Filologia Românica	04	HC012
HC	Filologia Românica II	04	HC614
HB013	Fundamentos Lingüísticos para o Ensino da Alfabetização	04	
HB014	Sociolingüística	04	
HB015	Psicolingüística	04	
HB016	Análise do Discurso	04	
HB017	Semiótica Discursiva	04	
HB018	Pragmática	04	
HB019	Tópicos em Variação Fonológica	02	
HB020	Tópicos em Variação Morfosintática	02	
HB021	Tópicos em Variação e Mudança Ling. e Ensino de LP	02	
HB022	Tópicos em Lingüística Cognitiva	02	
HB023	Tópicos em Aquisição da Linguagem	02	
HB024	Gêneros Textuais e Ensino	02	
HB025	Estilística do Português I	04	
HB770	Estilística do Português II	02	

HB026	Tópicos em Gramática Normativa	04	
HB027	Sintaxe Gerativa	04	
HB028	Tópicos em Morfossintaxe	02	
HB029	Tópicos de Morfologia	02	
HB030	Tópicos de História da Língua Portuguesa	02	
HB031	Tópicos em Gramática Funcional	04	
HB032	Tópicos sobre Gramaticalização	02	
HB033	Tópicos sobre o Ensino de Gramática	02	
HB034	Tópicos de Português Língua Estrangeira	02	
HB	Criação Lexical	02	
HG093	Literatura Cearense I	04	
HG091	Literatura Cearense II	04	
	Literatura Infantil Universal	04	
HG053	Literatura Infantil Brasileira	04	
HG077	T. E. de Narrativa Brasileira Contemporânea	02	
HG078	Tópicos de Literatura Brasileira	04	
HG058	Literatura Regionalista	04	
HG079	Literatura Popular em Verso	02	
HG092	Cultura Portuguesa	02	
HG049	Tópicos de Literatura Portuguesa	02	
HG081	Tópicos de Literatura Africana de Língua Portuguesa	04	
HG082	Fundamentos de história e cultura afro-brasileira	04	
HG083	Laboratório de criação literária	04	HB003, HB004
HG084	Tópicos Especiais de Teoria da Literatura	04	
HG048	Teoria do Verso	04	
HG046	Fundamentos da Literatura Comparada	04	
HG085	Introdução à Filosofia da Arte	04	
HG086	Leituras do Cânone Ocidental	04	
HG087	Estudos sobre leitura	04	
HG088	Introdução à Lírica Moderna	04	
HG089	Tópicos Especiais de Literatura Brasileira	04	
HG090	Literaturas de Língua Portuguesa	04	
	Tópicos de Literatura Portuguesa II	02	

ANEXO B: Ementa do Curso Língua e Literatura Espanhola

EMENTAS – Departamento de Letras Estrangeiras

UNIDADE CURRICULAR DE LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA

Espanhol I: Língua e Cultura - Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol II: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol III: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol IV: Língua e Cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, através dos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e introdução aos princípios de investigação de diferentes gêneros textuais.

Espanhol V: Língua e Cultura - Estudo de situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e ampliação da investigação de diferentes gêneros textuais.

Espanhol VI: Língua e Cultura - Ampliação de situações prático-discursivas da língua espanhola, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e aprofundamento da investigação de diferentes gêneros textuais.

Espanhol VII: Língua e Cultura - Aperfeiçoamento das habilidades comunicativas, através de situações prático-discursivas da língua espanhola e de estruturas léxico-gramaticais e aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Espanhol VIII: Língua e Cultura - Estudo de especificidades e escolhas de natureza lingüística, com ênfase nos aspectos históricos, geográficos, sócio-políticos e culturais relativos às comunidades falantes de língua espanhola.

Fonética e Fonologia da Língua Espanhola - Estudo das técnicas de pronúncia e entonação da língua espanhola padrão, com atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos lingüístico-culturais.

Compreensão e Análise de Textos em Língua Espanhola - Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em matéria autêntica em língua espanhola

2

de caráter pragmático e cultural. Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, lingüístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual.

Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola - Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, com base nos processos de composição textual e nos aspectos lingüísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a organização textual e discursiva.

Morfossintaxe da Língua Espanhola - Visão teórico-prática das estruturas gramaticais e lexicais do espanhol e das relações que se estabelecem na oração espanhola em seu uso atual.

Literatura em Língua Espanhola I - Estudo dos aspectos histórico-literários hispânicos desde o período de formação da Península Ibérica ao Renascimento.

Literatura em Língua Espanhola II - Estudo dos aspectos literários do Barroco ao Romantismo, na Espanha.

Literatura em Língua Espanhola III - Estudo dos aspectos literários do Realismo à contemporaneidade, na Espanha.

Literatura em Língua Espanhola IV - Panorama da literatura hispano-americana, com ênfase na produção literária do modernismo à contemporaneidade.

Estágio I: Fundamentos teóricos para o ensino da Língua Espanhola - Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e lingüísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades lingüísticas e dos sistemas da língua espanhola. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua espanhola como língua estrangeira.

Estágio II em Ensino de Língua Espanhola - Prática didático-pedagógica com base em métodos e técnicas específicas utilizadas no ensino de espanhol como língua estrangeira para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita

Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Espanhol como Língua Estrangeira – Avaliação, planejamento, elaboração e aplicação de materiais pedagógicos visando à adequação às necessidades e aos interesses dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira.

Língua Espanhola para Fins Específicos I – Desenvolvimento das habilidades comunicativas e lingüísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua espanhola.

Língua Espanhola para Fins Específicos II – Aprofundamento das habilidades comunicativas e lingüísticas necessárias à finalidade específica de estudo da língua espanhola.

Tópicos de Língua Espanhola - Estudo e análise de aspectos lingüísticos, pragmáticos e discursivos da língua espanhola.

Tópicos de Literatura Hispânica - Estudo de aspectos literários da Espanha e da América Hispânica

Tópicos de Cultura Hispânica - Estudos de aspectos sócio-culturais das comunidades falantes de língua espanhola.

3

Tradução do Espanhol I - Noções básicas para uma reflexão teórico-prática sobre o processo de tradução.

Tradução do Espanhol II - Estudo dos problemas específicos da tradução de textos autênticos em língua espanhola moderna.

Produção Oral em Língua Espanhola - Situações prático-discursivas da língua espanhola para o desenvolvimento das habilidades áudio-orais, enfatizando estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário e aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes da língua espanhola.

Semântica da Língua Espanhola - Estudo da interpretação e produção do sentido, a partir da descrição e explicação dos fatos da língua, considerando-se os condicionamentos da atividade lingüística dos falantes.

ANEXO C: Guia de notação do TOEFL

- 6 An essay at this level
- effectively addresses the writing task
 - is well organized and well developed
 - uses clearly appropriate details to support a thesis or illustrate ideas
 - displays consistent facility in use of language
 - demonstrates syntactic variety and appropriate word choice though it may have occasional errors
- 5 An essay at this level
- may address some parts of the task more effectively than others
 - is generally well organized and developed
 - uses details to support a thesis or illustrate an idea
 - displays facility in the use of language
 - demonstrates some syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional errors
- 4 An essay at this level
- addresses the writing topic adequately but may slight parts of the task
 - is adequately organized and developed
 - uses some details to support a thesis or illustrate an idea
 - demonstrates adequate but possibly inconsistent facility with syntax and usage
 - may contain some errors that occasionally obscure meaning
- 3 An essay at this level may reveal one or more of the following weaknesses:
- inadequate organization or development
 - inappropriate or insufficient details to support or illustrate generalizations
 - a noticeably inappropriate choice of words or word forms
 - an accumulation of errors in sentence structure and/or usage
- 2 An essay at this level is seriously flawed by **one** or more of the following weaknesses:
- serious disorganization or underdevelopment
 - little or no detail, or irrelevant specifics
 - serious and frequent errors in sentence structure or usage
 - serious problems with focus
- 1 An essay at this level
- may be incoherent
 - may be undeveloped
 - may contain severe and persistent writing errors
- 0 A paper is rated 0 if it contains no response, merely copies the topic, is off-topic, is written in a foreign language, or consists of only keystroke characters.
-

ANEXO D: Pauta de notação Jacobs *et al.*'s (1981)

ESL COMPOSITION PROFILE			
STUDENT	DATE	TOPIC	
SCORE	LEVEL	CRITERIA	COMMENTS
CONTENT	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic	
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to topic, but lacks detail	
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject • little substance • inadequate development of topic	
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate	
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression • ideas clearly stated/ supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing	
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and development	
	9-7	VERY POOR: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate	
VOCABULARY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range • effective word/ idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range • occasional errors of word/idiom form, choice, usage <i>but meaning not obscured</i>	
	13-10	FAIR TO POOR: limited range • frequent errors of word/idiom form, choice, usage • <i>meaning confused or obscured</i>	
	9-7	VERY POOR: essentially translation • little knowledge of English vocabulary, idioms, word form • OR not enough to evaluate	
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions • few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions	
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions • minor problems in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i>	
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions • <i>meaning confused or obscured</i>	
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate	
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing	
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i>	
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting • <i>meaning confused or obscured</i>	
	2	VERY POOR: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate	
TOTAL SCORE	READER	COMMENTS	

ANEXO E: Questionário de Avaliação da Disciplina

Ministério da Educação
Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Graduação

Nombre: _____

Fecha: _____

Evaluación

Teniendo en cuenta su desempeño en las clases de producción de texto en la lengua española, conteste a las siguientes preguntas:

Parte 1

En cuanto al **género**:

1. ¿Has comprendido usted en qué consiste el gênero reportaje?
2. ¿Cómo se caracteriza? ¿Cuál es su finalidad comunicativa?

(10 linhas para resposta)

Parte 2

En cuanto a la **producción del género**:

1. ¿Qué dificultades, con respecto a la organización del texto (forma) y contenido, ha encontrado usted?
2. ¿Cómo ha enfrentado esas dificultades?

(10 linhas para resposta)

Parte 3

En cuanto a la **corrección, revisión y evaluación**:

1. ¿Qué aspectos positivos identifica en la práctica de corrección y revisión empleadas durante las clases?
2. ¿Qué aspectos negativos identifica en la práctica de corrección y revisión empleadas durante las clases?
3. ¿Cómo evalúa su producción del género reportaje? Mencione en qué aspectos ha mejorado.

(10 linhas para resposta)

Parte 4

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje:

1. ¿Sería capaz de explotar el género reportaje en sus clases? ¿Por qué?

(10 linhas para resposta)

ANEXO F

Texto 1 – Primeira versão

1º

EMO, GÓTICO, PUNK... ¿PERTENECE A ALGUNA TRIBU?

^{Hay}
~~Hoy en día (será q é so hj en día, temos q mudar esse termo)~~ entre los adolescentes ~~encontramos~~ una grande variedad de tribus, una busca insensante de un sitio para desarrollar su ideal de ser. Así, vamos a conocer algunos grupos que se forman en este período y percibir se es una forma de rebeldía, gusto o identificación.

Formación de identidad. ¿Quién no ha pasado por este período de intensas transformaciones, cambios y neurosis? Estudios psicológicos confirman que el período de la adolescencia es el más turbulento de la vida de una persona, que hasta el momento no tiene una personalidad marcada y hecha completamente. Un adolescente ~~se queda en~~ un momento conflictuoso de una busca intensa de un ser o mejor de un ideal de ser.

¿//A estas buscas, es que nos deparamos con la necesidad de inserción a los diversos grupos de jóvenes que existen: punks, góticos, emos, hippes y etcétera.

La cuestión es, ¿Cómo los elegimos? ¿Por gusto, ideología o simplemente rebeldía? Sabemos, hasta el momento, de la grande dificultad de los familiares en convivir con estos estilos, tan diferentes, de sus hijos. Porque para ellos, esta forma de vestirse, de hablar y vivir no lo es familiar. Entonces, ¿cómo comportarse delante de eso?

Está evidente, para nosotros, la grande importancia de estos grupos, porque, representa en la vida de los adolescentes, un apoyo para la definición de si mismos, es también una forma de organizarse en un medio colectivo, con reglas, ideologías y estilos. La formación de un grupo o la inserción a él, es una forma de unir, a ~~a~~ nuestro punto de vista, la perspectiva de los gustos, de la ideología y de la rebeldía, porque cuando se entra, se comparte de los mismos valores, intentando a todo instante reforzar sus identidades. **Gustos**, porque a ellos les caen bien las colores negra y blanca; **ideología**, porque no se coloca la materialidad a frente de todo y **rebeldía**, sí, rebeldía, porque a esta se configura la voluntad y el coraje de ser y comportarse como un ser diferente.

Quien piensa que es una forma actual y moderna de esta nueva sociedad, se engaña. Es mucho más antigua que pueda imaginarse. Desde ~~el siglo (...)~~ ^{de siempre} ya convivimos con estas variedades de grupos, porque desde siempre las personas ya pasaban por este período de formación de identidad y necesidad de compatir los mismos valores y de ser aceptos por todos como igual.

Hoy, los grupos son diversos, cada cual con sus características, estilos, ideologías y tantas otras particularidades. Por ejemplo:

Los PUNKs es un grupo ... (caracterizar los grupos)

Texto 1 – Segunda versão

2ª EMO, GÓTICO, PUNK... ¿PERTENECE A ALGUNA TRIBU?

¿Cuál es tu tribu?

Registro
Es mejor ser informal
búsqueda

Hay entre los adolescentes una grande variedad de tribus, una búsqueda insensante de un sitio para desarrollar su ideal de ser. Así, vamos a conocer algunos grupos que se forman en este período y percibir se es una forma de rebeldía, gusto o identificación. ♥

Una vez se desliza entre grupos en sociedades que buscan ser diferentes psicológicamente a los demás y se desliza.

Formación de identidad. ¿Quién no ha pasado por este período de intensas transformaciones, cambios y neurosis? Estudios psicológicos confirman que el período de la adolescencia es el más turbulento de la vida de una persona; que hasta el momento no tiene una personalidad marcada y hecha completamente. Un adolescente se queda en un momento conflictuoso de una busca intensa de un ser o mejor de un ideal de ser.

A estas búsquedas, es que nos deparamos con la necesidad de inserción a los diversos grupos de jóvenes que existen: punks, góticos, emos, hippees y etcétera.

La cuestión es, ¿Cómo los elegimos? ¿Por gusto, ideología o simplemente rebeldía? Sabemos, hasta el momento, de la grande dificultad de los familiares en convivir con estos estilos, tan diferentes, de sus hijos. Porque para ellos, esta forma de vestirse, de hablar y vivir no lo es familiar. Entonces, ¿cómo comportarse delante de eso?

Está evidente, para nosotros, la gran importancia de estos grupos, porque representa en la vida de los adolescentes, un apoyo para la definición de si mismos, es también una forma de organizarse en un medio colectivo, con reglas, ideologías y estilos. La formación de un grupo o la inserción a él, es una forma de unir, a nuestro punto de vista, la perspectiva de los gustos, de la ideología y de la rebeldía, porque cuando se entra, se comparte de los mismos valores, intentando a todo instante reforzar sus identidades. **Gustos**, porque a ellos les caen bien las colores negra y blanca; **ideología**, porque no se coloca la materialidad a frente de todo y **rebeldía**, sí, rebeldía, porque a esta se configura la voluntad y el coraje de ser y comportarse como un ser diferente.

Quien piensa que es una forma actual y moderna de esta nueva sociedad, se engaña. Es mucho más antigua que pueda imaginarse. Desde la pré-historia ya convivimos con estas variedades de grupos, porque desde siempre las personas ya pasaban por este período de formación de identidad y necesidad de compartir los mismos valores y de ser aceptos por todos como igual.

Hoy, los grupos son diversos, cada cual con sus características, estilos, ideologías y tantas otras particularidades. Por ejemplo: los punks son caracterizados como personas más revolucionarias, que contesta el modo de vida consumista tan caracterizado por este nuevo mundo.

contemporáneo, tiene un visual fuerte y marcante, usan pantalones vaqueros, chaqueta de cuero, zapatilla (converse) ^{italico} generalmente el pelo grande o "moicano". Además, son personas con el humor pesimista y árido, sarcásticas y agresivas. ^{en sus puntos vista estructura orden de la frase}

Ya los góticos son personas más incomprendidas, reflexivas, artísticas y muy introspectivas, generalmente mal-humoradas. Se visten con ropas oscuras y maquillaje cargada. A ellos les gustan las cosas mórbidas.

Tenemos todavía, los emos, entre todos, son los sentimentales, expansivos, emotivos y que no tienen vergüenza de demostrar sus sentimientos, o sea, manifiestan explícitamente su cariño. A ellos les gustan las músicas con letras románticas dentro del estilo emocore y hardcore. Además, usan ropas que mezclan el negro con colores fuertes y coloridas: rosa, amarillo, lila y todavía pintan los ojos y las uñas.

Después de todo eso, se queda la pregunta ¿De qué grupo soy? ¿Emo, gótico, punk o simplemente normal? ¿Es necesario hacer parte de uno? Bueno, para eso no sabemos realmente, lo que sabemos es los grupos están ahí y existen, porque existen personas diferentes, propósito, deseos, desafío y sueños distintos y a eso no podemos hacer nada. ¡Busque el suyo!

Texto 1 – Terceira versão

EMO, GÓTICO, PUNK... ¿CUÁL ES TU TRIBU?

Hay entre los adolescentes una grande variedad de tribus, una búsqueda insensante de un sitio para desarrollar su ideal de ser. Una verdadera integración en sociedades que poseen los mismos pensamientos, modas y tendencias.

Formación de identidad. ¿Quién no ha pasado por este período de intensas transformaciones, cambios y neurosis? Estudios psicológicos confirman que el periodo de la adolescencia es el más turbulento de la vida de una persona, porque ellas no tiene una personalidad marcada y hecha completamente. Un adolescente se queda, por tanto, en un momento conflituoso de una búsqueda intensa de un ser o mejor de un ideal de ser.



A estas búsquedas, es que ellos se depararon con la necesidad de participar de uno estos grupos que existen: punks, góticos, emos, hippes y etcétera. La cuestión es, ¿Cómo ellos los eligen? ¿Por gusto, ideología o simplemente rebeldía? Sabemos, hasta el momento, de la grande dificultad de los familiares en convivir con estos estilos, tan diferentes, de sus hijos. Porque para ellos, esta forma de vestirse, de hablar y vivir no lo es familiar. Entonces, ¿como comportarse delante de eso?

Está evidente para nosotros la gran importancia de estos grupos, porque representa en la vida de los adolescentes, un apoyo para la definición de si mismos, es también una forma de organizarse en un medio colectivo, con reglas, convicciones y estilos. La formación de un grupo o la participación de él, es una forma de unir gustos, ideología y rebeldía, porque cuando se participa de uno, se comparte de los mismos valores y creencias, intentando a todo instante reforzar sus identidades. Podemos comprender, por tanto por **gustos**, porque a ellos les caen bien las colores negra y blanca (emo); **ideología**, porque no se coloca la materialidad a frente de todo (punk) y

rebeldía, sí, rebeldía, porque a esta se configura la voluntad y el coraje de ser y comportarse como un ser diferente (gótico).

Quien piensa que es una

forma actual y moderna de esta nueva sociedad, se engaña. Es mucho más antigua que pueda imaginarse. Desde la pré-historia ya convivimos con estas variedades de grupos, porque desde siempre las personas ya pasaban por este período de formación de identidad y diferentes interés.

Hoy, los grupos son diversos, cada cual con sus características, estilos, ideologías y tantas otras particularidades. Por ejemplo: los punks son caracterizados como personas más revolucionarias, que contesta el modo de vida consumista tan caracterizado por este nuevo mundo. Tiene un visual fuerte y marcante, usan pantalones vaqueros, chaqueta de cuero, zapatilla converse, generalmente usa el pelo grande o "moicano". Además, son personas áridas, sarcásticas y agresivas en sus puntos de vista. Hay quien diga, por ejemplo, que "No soy punk, pero a mí me gusta su forma de vestirse y su ideología: anarquismo sí, violencia no", W. 21 años.



Ya los góticos son personas más incomprendidas, reflexivas, artísticas y muy introspectivas,

generalmente mal-humoradas. Se visten con ropas oscuras y maquillaje cargada. A ellos les gustan las cosas mórbidas.

Tenemos, todavía, los emos, entre todos, son los sentimentales, expansivos, emotivos y que no tienen vergüenza de demostrar sus sentimientos, o sea, manifiestan explícitamente su cariño. Es lo que uno de ellos nos dijeron: "Soy emo porque me gusta las personas sencibles, soy sensible, ¿y qué pasa con eso? Ser emo es



ve el mundo un poco más feliz" (F. 16 años). A ellos les gustan las músicas con letras románticas dentro del estilo emocore y hardcore. Además, usan ropas que mezclan el negro con colores fuertes y coloridas: rosa, amarillo, lila y todavía pintan los ojos y las uñas.

Después de todo eso, se queda la pregunta ¿De qué grupo soy? ¿Emo, gótico, punk o simplemente normal? ¿Es necesario hacer parte de uno? Bueno, para eso no sabemos realmente, lo que sabemos es que los grupos están ahí y existen, porque existen personas diferentes, propósito, deseos, desafío y sueños distintos y a eso no podemos hacer nada. ¡Busque el suyo! ■

"Soy emo porque me gusta las personas sencibles, soy sensible, ¿y qué pasa con eso? Ser emo es ve el mundo un poco más feliz" (F. 16 años)

Texto 2 – Primeira versão

ENEM x selectividad. Ya conoces los cambios?

Desde 2009 ha surgido una nueva opción para la selectividad tradicional, el ENEM. Algunos están de acuerdo con esa propuesta, pero otros no, y eso ha causado varios debates. Y tú, ya conoces los cambios? Qué piensas?

La sociedad, en general, está de acuerdo que los exámenes de selección (la selectividad) para ingresar en la enseñanza superior en Brasil es una importante herramienta para elegir los mejores estudiantes que irán ocupar una plaza específica en determinado curso superior. Lo que viene causando muchos debates en estos últimos años es la utilización de los resultados del ENEM por las instituciones de enseñanza superior como parte de sus procesos selectivos.

En 1998 el ENEM fue aplicado por la primera vez, su objetivo principal era evaluar el desempeño de la enseñanza en el país a través de una prueba donde los estudiantes concluyentes del enseñanza medio deberían resolver cuestiones aplicando los conocimientos adquiridos en la escuela. Ya en 2009, surgió como una alternativa para la selectividad tradicional. Con este método el alumno selecciona el curso de su preferencia y compete a las plazas de acuerdo con su nota. Segundo datos de MEC 38 universidades y 31 instituciones federales ya utilizaron el resultado del ENEM como criterio de selección de nuevos alumnos.

Segundo el Ministro de la educación Fernando Haddad la evaluación del nuevo ENEM sería compuesta por cuatro testes, un por cada área de conocimiento: Lenguajes, Códigos y sus tecnologías (incluso redacción); Ciencias Humanas y sus tecnologías; Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; Matemáticas y sus tecnologías. Cada un de los cuatros testes sería compuesto por aproximadamente 50 ítems de múltiples opciones, totalizando 200. Mitad de ellos sería aplicado en un primer día y la otra mitad en un según día.

Esta nueva propuesta vino para intentar resolver algunos inconvenientes de la selectividad tradicional, que a pesar de cumplir el papel de seleccionar los mejores candidatos tiene dejado mucho a desear en algunos aspectos. Uno de ellos es la descentralización de los procesos selectivos que por una parte beneficia a los candidatos con mayor poder adquisitivo capaces, de diversificar sus opciones por una de las plazas ofrecidas e por la otra es desfavorable a las universidades menos “competidas”. Otro aspecto con relación a la selectividad tradicional es la forma como él orienta el currículo de la enseñanza media. Los que defienden la propuesta del nuevo ENEM

creen que la centralización, por medio de una única, del proceso selectivo de las universidades federales iría democratizar las oportunidades de competencia a las plazas del curso superior. Por otro lado proponen una reflexión discutiendo la relación de los contenidos exigidos para ingresar a la universidad y las habilidades que serían fundamentales para la formación humana. En contra de esta propuesta alegan que esta sería más una forma de exclusión, pues solamente las clases que tienen un alto poder adquisitivo tienen condiciones de desplazarse de su lugar de origen para intentar una plaza en otra universidad, lo que disminuiría las oportunidades de los que no tienen condiciones financieras para hacer esta movilidad. Además de esto acusan esta propuesta de excluir todo tipo de contenido regional, ya que es una evaluación unificada para todo el país, lo que ocasiona una pérdida para la educación como un todo. Además de la amplia reforma en el ensino medio, que hoy es un grande preparatório para la selectividad.

Podemos percibir que este asunto es un tema muy complejo y que tiene sido pauta para varios debates en todo territorio brasileño. Hace falta que conozcamos los diversos puntos de vista para, entonces, formamos nuestra opinión y nos posicionarnos frente a estos cambios, cuestionando hasta que punto esas modificaciones afectan no solamente mi vida mas la de toda la sociedad.

Texto 2 – Segunda versão

ENEM x SELECTIVIDAD

¿Ya conoces los cambios?

Desde 2009 ha surgido una nueva opción para la selectividad tradicional, el ENEM. Algunos están de acuerdo, pero otros no, y eso ha causado varios debates. ¿Y tú, ya conoces los cambios? ¿Qué piensas?

Para que uno consiga ingresar en una facultad o universidad y hacer un curso para seguir una profesión que le guste, es necesario que haga un examen de selectividad. Pero el examen tradicional parece estar con sus días contados, pues el año pasado una nueva propuesta surgió como opción: el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ya hace algún tiempo que el examen tradicional es cuestionado como forma válida y/o correcta de evaluar los conocimientos escolares de los(as) alumnos(as).

Los mayores parecen estar de acuerdo que el examen de selección es una importante herramienta para elegir y apuntar los estudiantes que estén aptos para ocupar una plaza en un curso superior. El examen tradicional sirve para que se establezcan méritos a quienes obtienen éxito, pues son considerados como los inteligentes merecedores que vencieron un proceso considerado necesario, honesto, justo e imparcial, que confirma que éstos están capaces de frecuentar una universidad, pues testaron sus conocimientos, saberes, competencias y habilidades exigidas y fueron aprobados.

Lo que viene causando muchos debates en estos últimos años y pone en jaque la selectividad como la conocemos es la utilización del ENEM, de forma parcial o completa, para el ingreso en la enseñanza superior. El ENEM surgió en 1998, y su objetivo principal era evaluar el desempeño de los estudiantes concluyentes de la enseñanza media. Por eso, sus cuestiones eran basadas en los conocimientos adquiridos en la escuela. Desde entonces, el ENEM se volvió conocido por valorizar la capacidad de

raciocinio que el(la) estudiante tiene delante de un problema y no su capacidad de memoria para decorar fórmulas, fechas y nombres.

En 2009, el ENEM ganó aún más importancia, pues pasó a ser considerado una alternativa para la selectividad tradicional. Esta nueva idea vino para intentar resolver algunos inconvenientes de la actual selectividad, como la valoración de la llamada “decoreba”, hablada anteriormente, y la centralización del proceso de selección”. La centralización se da porque solamente los que tienen alto poder adquisitivo consiguen dislocarse para intentar una plaza en otra universidad.

Una evaluación unificada para todo el país tiene sus ventajas y desventajas. La estudiante Beatriz Reis, 18 años, cree que el *stress* será menor y la unificación disminuye la presión psicológica de los varios exámenes. Ya Luisa Bertoli, 18, discuerda. “No será bueno. Se no te sales bien, no tendrá otra chance para recuperarse”. En cuanto a las facilidades de migraciones que el ENEM favorece, pues con tu resultado, podrás elegir hasta cinco opciones de curso, las ventajas y desventajas también surgen. La estudiante Bruna Queiroz, 18, cree que eso aumentará la concurrencia, ya Beatriz señala la posibilidad de cambio de curso si la concurrencia está demasiado.

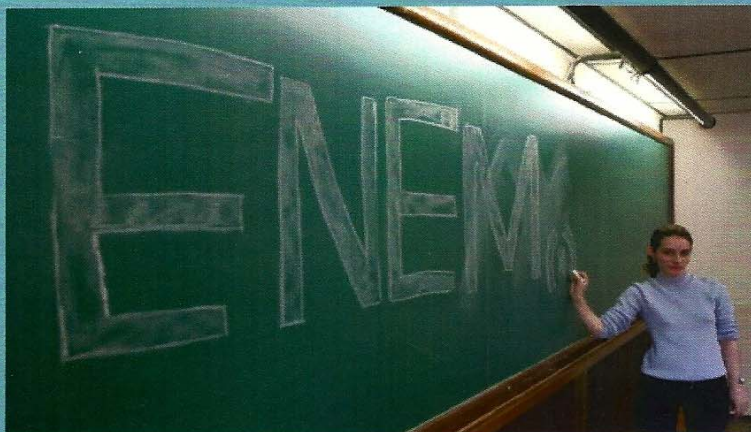
Así que esta novedad, como otra cualquiera, ocasiona dudas y hace falta que conozcamos los diversos puntos de vista para, entonces, formar nuestra opinión y nos posicionarnos delante de estos cambios que afectan tu futuro; un futuro más prójimo que puedas imaginar.

Texto 2 – Terceira versão

ENEM x SELECTIVIDAD

¿YA CONOCES LOS CAMBIOS?

Desde 2009 ha surgido una nueva opción para la selectividad tradicional: el ENEM. Algunos están de acuerdo, pero otros no, y eso ha causado varios debates. ¿Y tú, ya conoces los cambios? ¿Qué piensas?



Para que tú consigas ingresar en una facultad o universidad y hacer un curso para seguir una profesión que te guste, es necesario que hagas un examen de selectividad. Pero el examen tradicional parece estar con sus días contados, pues el año pasado una nueva propuesta surgió como opción: el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ya hace algún tiempo que el examen tradicional es cuestionado por algunos profesores y estudiantes como forma válida y/o correcta de evaluar los conocimientos escolares de los(as) alumnos(as).

El ENEM no significa el fin de la selectividad, sino un cambio en su forma. El examen de selección seguirá como una herramienta para elegir y apuntar los(as) estudiantes que ocuparán una plaza en un curso

superior. Entonces, ¿qué cambiará?, puedes preguntarnos. Lo que viene causando muchos debates en estos últimos años y pone en jaque la selectividad como la conocemos es la utilización del ENEM, de forma parcial o completa, para el ingreso en la enseñanza superior.

El ENEM surgió en 1998 y su principal objetivo era evaluar el desempeño de los(as) estudiantes concluyentes de la enseñanza media. Por eso, sus cuestiones eran basadas en los conocimientos adquiridos en la escuela. Desde entonces, el ENEM se volvió conocido por valorar la capacidad de raciocinio que el(la) estudiante tiene delante de un problema y no su capacidad de memoria para decorar fórmulas, fechas y nombres.

En 2009, el ENEM ganó aún más importancia, pues pasó a ser considerado una alternativa para la selectividad tradicional. Esta nueva idea vino para intentar resolver algunos inconvenientes de la actual selectividad, como la valoración de la llamada “decoreba”, ~~hablada anteriormente~~, y la centralización del proceso de selección”. El problema de la “decoreba” ya conocen muy bien y el de la centralización se daba porque solamente los que tenían alto poder adquisitivo conseguían dislocarse para intentar una plaza en otra universidad.

Una evaluación unificada para todo el país tiene sus ventajas y desventajas. La estudiante Beatriz Reis, 18 años, cree que el *stress* será menor y la unificación disminuye la presión psicológica de los varios exámenes. Ya Luisa Bertoli, 18, recuerda. “No será bueno. Se no te

sales bien, no tendrá otra chance para recuperarse”. En cuanto a las facilidades de migraciones que el ENEM favorece, pues con tu resultado, podrás elegir hasta cinco opciones de curso, las ventajas y desventajas también surgen. La estudiante Bruna Queiroz, 18, cree que eso aumentará la concurrencia, ya Beatriz señala la posibilidad de cambio de curso si la concurrencia está demasiado.

Así que esta novedad, como otra cualquiera, ocasiona dudas y hace falta que conozcamos los diversos puntos de vista para, entonces, formar nuestra opinión y nos posicionarnos delante de estos cambios que afectan tu futuro; un futuro más próximo que puedas imaginar.

Abajo, tienes una pequeña tabla con las principales ventajas y desventajas apuntadas por los(as) estudiantes acerca del ENEM:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Valora la capacidad de raciocinio y no la “decoreba”. • Se puede intentar varios cursos en varios sitios del país con solamente un examen. • La unificación disminuye el <i>stress</i> de los varios exámenes. • Todos en el país estudiarán los mismos contenidos, posibilitando la igualdad del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay muchas cuestiones en el examen y poco tiempo para hacerlo. • La concurrencia podrá ser muy grande con las migraciones • Habrá solo una chance por año para que te vayas bien en la selectividad. • Se sacará la importancia de la historia y cultura regionales.

Y para ti, ¿cuáles son las ventajas y desventajas?
¿El cambio vale la pena?

Envíanos tu opinión: nonono@nono.com

Texto 3 – Terceira versão

Zakumi la mascota de la Copa del Mundo 2010



La mascota de la Copa Mundial de 2010 en Sudáfrica es un leopardo de pelos verdes, creado por Andries Odendaal llamado Zakumi.



Cada Copa Mundial de Fútbol tiene su propia mascota a partir del año 1966. La primera mascota fue World Cup Willie de la Copa Mundial celebrada en Inglaterra. El diseño de la mascota representa generalmente características del país anfitrión (costumbres, vestuario, flora, fauna, etc).

Las mascotas oficiales han desempeñado un papel cada vez

más importante en la Copa Mundial, puesto que representan los aspectos más divertidos de la competición. Son los animadores ideales para aficionados, jugadores y directivos; para los niños, para los jóvenes y para los que ya no lo son tanto.

Zakumi es la mascota de este mundial. Es joven, lleno de energía, inteligente y ambicioso, una auténtica inspiración para jóvenes y mayores en todos los países. El personaje recibió una biografía y un nombre que evocan la historia y aspiraciones de Sudáfrica. Las primeras dos letras de Zakumi son las iniciales del país en *afrikaans*, uno de los 12 lenguajes oficiales en Sudáfrica. "Kumi" significa 10, por el año del torneo en varios idiomas africanos. Tim Modise, portavoz del comité organizador del mundial, dijo que "Zakumi" también puede significar "ven aquí" en los idiomas del país.

La idea, diseño y producción de la mascota se desarrolló

exclusivamente en Sudáfrica, "nació" el 16 de junio de 1994, dijeron los organizadores. Ese año se puso fin al *apartheid* o régimen de segregación racial. La fecha específica alude al Día de la Juventud que en esa nación marca el levantamiento de Soweto en 1976, cuando jóvenes sudafricanos salieron a protestar contra el gobierno de minoría blanca.

Zakumi un leopardo de pelo verde que le encanta jugar al balón, porque le parece la mejor forma de conocer a los demás y de romper las barreras lingüísticas. Siempre lleva consigo una pelota de fútbol, que le sirve para invitar a la gente a jugar con él. Su lema oficial que es "Zakumi juega limpio", ha sido visto en los tableros publicitarios digitales durante la Copa FIFA Confederaciones 2009 y aparecerá durante la Copa Mundial de Fútbol de 2010.

El gracioso leopardo será siempre el primero en saltar a la

pista de baile y el último en marcharse de la mayor fiesta del mundo, la Copa Mundial de la FIFA Sudáfrica 2010. Lo único que quiere es bailar y entretener a tanta gente como pueda. Zakumi se ha fijado un objetivo bien definido: convertir la Copa Mundial de la FIFA Sudáfrica 2010 en una fiesta descomunal, inolvidable, llena de alegría y felicidad, y manifestar el cariño, la cordialidad y el carácter del continente africano a los miles de invitados que llegarán a su país procedentes de todo el planeta.

Texto 4 – Terceira versão

El embarazo en la adolescencia

Métodos simples y accesibles. La forma más sencilla de prevenir un embarazo indeseado....



La educación sexual incluye todas las medidas educacionales que, de algún modo, pueden ayudar a un joven a comprender el proceso de madurez sexual y a prepararse para enfrentarse a eventuales problemas relativos a este proceso.

El adolescente, cuando logra la maduración sexual, siente la necesidad de satisfacerse sexualmente. Pero, como la nuestra sociedad impone normas para el comportamiento sexual, el joven, muchas veces, se ve frente a situaciones ambiguas: de un lado, se ve expuesto a una continua estimulación sexual en el cotidiano y, de otro, aunque no haya una total prohibición, no se permite que él llegue a determinados tipos de relacionamientos sexuales. De ese modo, el adolescente se queda con muchas dudas y algunas veces opta por un comportamiento sexual inadecuado.

¿Pero como saber un momento cierto para el comienzo de las relaciones

sexuales? Hoy en día los jóvenes empiezan su vida sexual muy temprano. Con eso, hay un significativo aumento en los casos de embarazo no deseado en las mujeres con edades entre 12 y 18 años y también casos de enfermedades de transmisión sexual.

Riesgos asociados a la sexualidad

Dados oficiales revelan que el 20% de los niños brasileños son hijos de adolescentes. En la última década, también las enfermedades de transmisión sexual aumentaron mucho entre los jóvenes. Los adolescentes, de un modo general, no están preparados para planear la propia vida, por motivos económicos, sociales o emocionales. Para que puedan cambiar su comportamiento, es fundamental que estén bien informados y puedan sentirse seguros cuanto a la tomada de decisión de tener hijos o no.

Un relacionamiento heterosexual, en la adolescencia, puede ser muy romántico hasta que acontezca un embarazo con todas sus consecuencias. Una joven embarazada y desprevenida pasa por situaciones de gran ansiedad, con riesgos para su salud y la salud del niño, además de enfrentarse a problemas de orden social, familiar, psicológica y económica.

La principal causa del embarazo en la adolescencia es la ignorancia de los métodos anticoncepcionales. En términos generales, para usar un método anticoncepcional, los adolescentes deberían:

- ✓ Conocer los métodos que existen;
- ✓ Prever la posibilidad de una relación sexual;
- ✓ Elegir el método más adecuado;
- ✓ Hacer uso del método de manera correcta y continua.

Llevándose a cabo estos presupuestos se imagina que los jóvenes no utilizan los métodos y cuando los utilizan lo hacen de manera incorrecta y eso porque en muchas veces ellos no tienen un buen grado de información o otras veces se sienten culpables cuanto a la actividad sexual o a utilización de anticoncepcionales.

Como controlar la natalidad

¿Será que hay un método que sea mejor para todas las personas?



No, porque los métodos anticoncepcionales varían en eficacia, uso, costo, durabilidad y efectos colaterales. Circunstancias como edad, salud, situación económica, frecuencia de relaciones sexuales, deben ser decididas con un médico para que se elija un método perfecto para cada uno. Son varios los métodos anticoncepcionales, artificiales o naturales. Entre los artificiales están la píldora y el condón, y entre los naturales están el método del ritmo y el método térmico.

La función de la píldora es impedir la ovulación y así, tornar imposible la fecundación. Ella posee estrógeno y progesterona. Es el método anticonceptivo más eficaz para prevenir el embarazo de entre los métodos reversibles. Al decir que es el más

eficaz de entre estos métodos nos referimos a que la proporción de fallos es de menos de 0.5 embarazos por cada 100 mujeres que la emplean anualmente. La toma correcta de la píldora es la garantía de esta eficacia.

El condón es un artefacto de goma que se adapta al pene y retiene esperma. Además de su eficacia contraceptiva, el condón protege contra las enfermedades de transmisión sexual. Cada condón debe ser utilizado solamente una vez. Los condones se pueden comprar sin receta en las farmacias, los supermercados y en otros sitios. Las opciones de condones son muy variadas: vienen en distintos tamaños, texturas, colores y sabores. Algunos están lubricados y muchos también están recubiertos con espermicida; no obstante, es más eficaz utilizar un espermicida vaginal por separado.

El método del ritmo consiste en la abstinencia de las relaciones sexuales por algunos días, próximos a la época de ovulación.

El método térmico consiste en el hecho de que la ovulación provoque una elevación de aproximadamente 1° C en la temperatura del cuerpo de la mujer, exige un acompañamiento diario.

Esos métodos son muy sencillos, pero si no utilizados correctamente no tendrán la misma eficacia. Para evitar un embarazo no deseado, precipitado o sorpresivo es necesario abstenerse de tener relaciones sexuales hasta que se tenga la madurez para comprender su significado y responsabilidad. También se debe utilizar adecuadamente y oportunamente la información sobre el embarazo, sus riesgos y la forma de prevenirlos.

Texto 5 – Terceira versão

El influjo del mundo vampírico en la moda

Los vampiros salen de las telas y de los libros para invadir nuestros armarios. Colores como el gris, el morado, el negro, y el granate van arrebatarte de manera irreversible este otoño.



de la serie Twilight



de la película Interview with the Vampire



de la película Twilight



de la película The Vampire Diaries

Hoy en día los jóvenes están muy atentos a todas las innovaciones que surten en el mundo. Y todas las novedades revolucionarias conquistan más los gustos de ellos. Es por eso que muchas tendencias se quedan en moda, y estas son seguidas rigurosamente por los adolescentes como en el caso de los contenidos de vampiros, que, además de hacer la cabeza de los niños en las telas de cine y páginas de libros, han influido fuertemente en su modo de vestirse.

Actualmente hemos visto que los vampiros han vuelto con más fuerza que nunca. Además de influenciar en la imaginación de las personas, vienen a afectar sus vestimentas, pero ahora con una versión más modernizada que, incluso, rompe el carácter tradicional del vampiro como un ser seductor y elegante.

La saga Crepúsculo, la serie de cuatro libros de la

autora Stephenie Meyer, viene haciendo muy éxito entre los jóvenes. En 2008, estrenó en el cine la adaptación cinematográfica del primer libro de ella. Así, muchas otras series con esta temática han surgido: en los libros, en el cine y en la tela, incluso en los juegos electrónicos.

Otros ejemplos que traen esta tendencia son las series "Diario de un vampiro", "La sangre verdadera" - True Blood en el cine, "Angel", "Buffy, la cazadora de vampiros", así como la película "El lobizón".

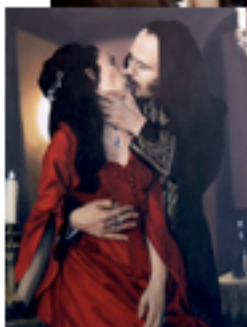
Lo que hay de más curioso es que estas series tenebrosas, que son los personajes principales de estas historias, han cambiado algunos de los rasgos tradicionales que les eran dados. Antes eran los villanos y ahora se presentan como los héroes. Este hecho va a influir hasta en el modo de vestirse de ellos.



Sobolova y Gherghe



Zaglo Pivavica y Miroslav



Podgora



El Riel - La Ombra y los Serpientes

Los vampiros de ahora, pese que son seres muy antiguos, con edad que se cuenta por siglos, no se quedaron ultrapaseados en respeto a la moda, por lo contrario, se han servido de inspiración para los jóvenes de nuestro tiempo. Los vampiros de hoy no tienen más el mal carácter como el de Brácula de Bram Stoker, Nosferatu o Lestat de Lioncourt de Anne Rice, sino que son entes del bien con rasgos románticos; se dejó el terror ahora rima con charm, actitud y muy sentimentalismo, pero el misterio y seducción permanecen en su personalidad.

Es a partir de estas nuevas características que muchas colecciones fueron producidas para armonizar con el clima del otoño. Para esta estación se toma sombrío ha venido con fuerza total. Los colores oscuros como el azul, el verde, el gris, el negro, el granate y el morado son lo que hay de más corriente. Hay también muy brillo y accesorios metálicos que se adecuan.

Una pieza, que ahora vas a formar parte del armario femenino, es el "legging airé" - pantalones muy colgados en las piernas, lisos y brillantes - para las mujeres osadas.

Las mujeres pueden quedarse elegantes usando en sus pies las botas y zapatos cerrados, de preferencia muy altos, que les van muy bien para las muchachas poderosas.

El abrigo es otro ítem que no puede faltar. Ellos vienen en "jeans", también en colores oscuros y en modelitos creativos.

El maquillaje también ha recibido influjos. Los ojos ganan más destaque con colores más fuertes y los cabellos dan adiós a los peinados y espillos asumiendo un visual más despejado.

Para los hombres les van bien los abrigos de cuero y pantalones vaqueros en colores oscuros o gris. Las camisas son de algodón, que pueden venir en ajedrez o descoloradas. Siempre demostrando confort y practicidad.

Los hombres, para quedarse más elegantes por la noche, pueden usar zapatos más formales con camisas de tonos oscuros juntamente a unos vaqueros oscuros y liso, sin olvidar del abrigo de cuero.

Como se puede percibir, la mayor parte son piezas que siempre tenemos y que vuelven a la moda al paso de los años. O sea, se trata de un estilo muy democrático donde todos pueden recurrir a una corta mesada.

Ya que no resistiremos a la seducción de estos seres, entonces, chicas, no pierdas tiempo y vete ahora mismo tirar los ojos, las cruces y estacas que estaban en el armario para dejarse invadir por los ataques vampíricos del mundo de la moda.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - ALUNO
(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Sara de Paula Lima, aluna mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, com graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, da pesquisa “*O input da correção e do feedback no processo de produção escrita em língua estrangeira*” que objetivo desenvolver na Graduação de Letras/Habilitação em Língua Portuguesa/Espanhola. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de uma das etapas deste estudo. Para participar, você terá que responder a um questionário. Vale salientar que a pesquisa não busca avaliar sua postura como aluno, mas registrar sua produção escrita em espanhol realizada durante as aulas e desenvolver um estudo sobre o processo de escrita em língua estrangeira. É importante ressaltar que o colaborador poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas cientificamente.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Sara de Paula Lima

Instituição: UFC

Endereço Rua José Vilar, 3005, apto. 301, Dionísio Torres

Telefones p/contato: 30883509, 87493771

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará****Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo****Telefone: 3366.8338****CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou****DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza,

<p>(Assinatura ou digital) d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal, portador(a) da cédula de identidade: _____</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo</p> <p>_____</p> <p>Nome do profissional que aplicou o TCLE</p>
Testemunha	

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

<p>Nome: Instituição: Endereço Telefones p/contato:</p>

APÊNDICE B:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - PROFESSOR
(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Sara de Paula Lima, aluna mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, com graduação em Letras Português/Espanhol pela UECE. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, da pesquisa “*O input da correção e do feedback no processo de produção escrita em língua estrangeira*” que objetivo desenvolver na Graduação de Letras/Habilitação em Língua Portuguesa/Espanhola. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de uma das etapas de um estudo que será desenvolvido em três fases. Para participar, você terá que responder a um questionário. Estes dados serão analisados na fase seguinte da pesquisa. Vale salientar que a pesquisa não busca avaliar sua postura como professor, mas registrar o processo de produção escrita em espanhol realizada durante suas aulas e desenvolver um estudo sobre o processo de correção e avaliação. É importante ressaltar que o colaborador poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas cientificamente.

Endereço d(os,as) responsável(e,as) pela pesquisa:

Nome: Sara de Paula Lima

Instituição: UFC

Endereço Rua José Vilar, 3005, apto. 301, Dionísio Torres

Telefones p/contato: 30883509, 87493771

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará****Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo****Telefone: 3366.8338****CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou****DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza,

<p>(Assinatura ou digital) d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal, portador(a) da cédula de identidade: _____</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo</p> <p>_____</p> <p>Nome do profissional que aplicou o TCLE</p>
Testemunha	

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

<p>Nome: Instituição: Endereço Telefones p/contato:</p>

APÊNDICE C: Questionário de Experiência Docente

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. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges. Agradecemos a colaboração e assumimos o compromisso de preservar a identidade dos participantes.

QUESTIONÁRIO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Caro Professor,

1. Em relação a sua formação acadêmica, por favor assinale um dos item abaixo:

() graduado () especialista () mestre () doutor () pós-doutor

2. Há quanto tempo atua como professor de língua espanhola?

3. Há quanto tempo ensina na Universidade Federal do Ceará?

4. Que teoria de aquisição de segunda língua, método ou abordagem de ensino e modelo de aprendizagem deram suporte teórico à sua aprendizagem de espanhol?

5. Que teoria de aquisição de segunda língua, método ou abordagem de ensino e modelo de aprendizagem dão suporte teórico à metodologia que o senhor utiliza no ensino de espanhol?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D: Questionário do Professor

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 E: Questionário do Aluno

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!