



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

MARIA DE JESUS BEZERRA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA EM ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ENFOQUE COMUNICATIVO**

MONTEIRO/PB

2021

MARIA DE JESUS BEZERRA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA EM ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ENFOQUE COMUNICATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras/ habilitação em língua espanhola.

Orientador: Prof. Esp. Gustavo Enrique Castellón Agudelo

MONTEIRO/PB

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237a Santos, Maria de Jesus Bezerra dos.
Avaliação da expressão escrita em espanhol/língua estrangeira [manuscrito] : um enfoque comunicativo / Maria de Jesus Bezerra dos Santos. - 2021.
32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2021.

"Orientação : Prof. Esp. Gustavo Enrique Castellón Agudelo, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Avaliação formativa. 2. Escrita. 3. Língua espanhola. I.
Título

21. ed. CDD 372.6561

MARIA DE JESUS BEZERRA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA EM ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ENFOQUE COMUNICATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras/ habilitação em língua espanhola.

Aprovada em: 24/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

GUSTAVO ENRIQUE CASTELLÓN

Professor Esp. Gustavo Enrique Castellón Agudelo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ma. da Conceição A. Teixeira

Professora Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Flávio Dionel Baistrocchi

Professor Esp. Flávio Dionel Baistrocchi
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus, por estar sempre presente na minha vida e iluminar o meu caminho. Dedico aos meus amados pais, Francisca Bezerra dos Santos e José dos Santos Filho (*in memoriam*), que nunca mediram esforços para me proporcionar educação.

Por aprendizagem significativa, entendo, aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência.

(Carl Rogers)

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 08 |
| 2 | 2. A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ESCRITA..... | 09 |
| 2.1 | AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR..... | 14 |
| 3 | MÉTODOS AVALIATIVOS..... | 19 |
| 3.1 | AVALIAÇÃO FORMATIVA..... | 21 |
| 4 | AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB PERSPECTIVA INTERACIONISTA..... | 23 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 28 |
| | REFERÊNCIAS..... | 30 |

AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA EM ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ENFOQUE COMUNICATIVO

Maria de Jesus Bezerra dos Santos¹

RESUMO

No presente trabalho, buscamos mostrar que o processo de avaliação da expressão escrita em Espanhol Língua/Estrangeira (E/LE), é bastante complexo, pois envolve vários aspectos sejam cognitivos, sociais ou pessoais. Devido a essa complexidade se fez necessário apresentarmos os principais conceitos de linguagem que embasam o ensino da produção escrita. Por meio de uma comparação entre os conceitos de linguagem e os mecanismos de produção textual podemos exemplificar de forma clara e objetiva como se processa a escrita ao optar por uma ou mais definições de linguagens. O objetivo principal deste artigo é discutir as contribuições Enfoque Comunicativo para avaliar a produção escrita em E/LE. Para tanto, foi analisado alguns conceitos de avaliação. Como metodologia esse artigo fez uso da pesquisa bibliográfica, que se vale inicialmente de uma leitura exploratória do material selecionado, investigando o que há de essencial nos textos sobre o tema e objetivos dessa pesquisa. A base teórica que norteou esse estudo foi: Robins (1979); Faria Almeida e Leite (2009); Bakhtin (2006), esses autores serviram para embasar as concepções de linguagens e assim estabelecer à relação existente entre escrita e as concepções de linguagens. No que diz respeito aos métodos avaliativos nos apoiamos em Kraemer (2006); Gil (2006) e Silva (2014). Pra apresentar a avaliação no caso específico em E/LE nos reportamos em Cassany (1990) e Cassany, Luna e Sanz (1998).

Palavras-Chave: Língua Espanhola. Avaliação Formativa. Escrita

RESUMEN

En el presente trabajo, buscamos mostrar que el proceso de evaluación de la expresión escrita en Español Lengua/Extranjera (E/LE), es bastante complejo, pues envuelve varios aspectos sean cognitivos, sociales o personales. Debido a esta complejidad se hace necesario presentarnos los principales conceptos de lenguajes que envasan la enseñanza de la producción escrita. Por medio de una comparación entre los conceptos de lenguajes y los mecanismos de producción textual podemos ejemplificar de forma clara y objetiva como se procesa la escrita al optar por una o más definiciones de lenguajes. El objetivo principal de este artículo es discutir las contribuciones del Enfoque Comunicativo para evaluar la producción escrita en E/LE. Por lo tanto, fue analizado algunos conceptos de evaluación. Como metodología ese artículo hizo uso de la pesquisa bibliográfica, que se vale inicialmente de una lectura exploratoria de material seleccionado, investigando lo que ha esencial en los textos sobre el tema y objetivo de esa pesquisa. La base teórica que norteó ese estudio fue: Robins (1979); Faria, Almeida y Leite (2009); Bakhtin (2006), esos autores servirán para envasar las concepciones de lenguajes y así establecer la relación existente entre escrita y las concepciones de lenguajes. En lo que diz respecto a los métodos evaluativos nos apoyamos en

¹Aluna de Graduação em Licenciatura em Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI.
Email: zuismansantos@hotmail.com

Kraemer (2006); Gil (2006) y Silva (2014). Para presentar la evaluación en el caso específico en E/EL nos reportamos en Cassany (1990) y Cassany, Luna y Sanz (1998).

Palabras Clave: Lengua Española. Evaluación Formativa. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é discutir as contribuições do enfoque comunicativo para avaliar a produção escrita no ensino de Espanhol Língua/Estrangeira (E/LE). Em virtude da relação existente entre língua e escrita gostaríamos de iniciar nosso trabalho sobre a produção escrita focalizando as diferenças entre as três principais concepções de linguagem, porque acreditamos que é fundamental conhecer tais concepções para uma abordagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Considerando as várias possibilidades de enxergar as manifestações da linguagem nos parece perceptível, que, dependendo da forma como entendemos e percebemos a língua, a forma de conduzir a produção escrita pode ocorrer de distintas maneiras. Para tanto, as concepções teóricas de linguagem foram analisadas à luz de autores, como Robins (1979), Bakhtin (2006), dentre outros.

Deve-se considerar que avaliar a produção de textos escolares é uma tarefa complicada, pois existem várias adequações e inadequações no texto escrito, no intuito de evitar que a avaliação se pautar apenas pelo critério do erro, procuramos mostrar como deve ser a postura do avaliador ao medir o desempenho dos alunos. Assim, é necessário que se analise o processo avaliativo dado à linguagem utilizada pelo aluno, através de critérios que atribuam os erros e acertos, assim como na prática que envolva as ações futuras para os docentes perceberem as relações de sucesso existentes entre o aluno e seus textos produzidos.

Nesse sentido, este artigo envolve em sua fundamentação a questão da linguagem e seus conceitos, a linguagem mais utilizada no meio escolar pelos alunos e os tipos de critérios que são avaliados pelos docentes (avaliação formativa) e como se apresenta a avaliação formativa quanto à escrita em Língua Espanhola pelo aluno.

Este estudo se torna importante porque se percebe que o processo avaliativo no sistema educacional, ainda não colabora para o crescimento dos alunos, como também não tem contribuído de forma significativa para orientar o professor em sua ação pedagógica, pois vários estudos na área da educação e linguagem apontam que mesmo com as mudanças advindas do interacionismo sociodiscursivo a avaliação contínua com ênfase na gramática como objeto principal de estudo.

Na tentativa de que haja um redimensionamento quanto aos métodos para avaliar a produção escrita em E/LE, este artigo procurou aprofundar o tema que tanto vem sendo questionado por profissionais da área da educação, sobretudo por aqueles que primam trabalhar leitura e escrita como uma prática social.

Trata-se de uma pesquisa de proposta descritiva, baseada em uma pesquisa bibliográfica que se vale inicialmente de uma leitura exploratória investigando o que há de essencial nos textos sobre o tema e os objetivos dessa pesquisa. Posteriormente fizemos uma leitura seguida de um fichamento das referências bibliográficas que abordam ensino e linguagem, bem como no apoio teórico de artigos, dissertações e teses que tratam da temática em questão, que contribuem diretamente para a solução do problema proposto.

Desse modo, o capítulo 1, aborda a relação existente entre as concepções de linguagens e escrita, no subtítulo deste capítulo fazemos menção das concepções de linguagens e suas implicações no ensino da produção escrita escolar. O capítulo 2 apresenta alguns conceitos de avaliação inseridos numa abordagem tradicional, cuja função é medir o conhecimento dos alunos e traduzir em notas. Neste mesmo capítulo, no intuito de interagir sociocognitivamente na avaliação apresentamos a avaliação formativa. O capítulo 3 se propôs a apresentar a avaliação da produção escrita em E/LE) sob perspectiva interacionista.

2 A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ESCRITA

Pensando na importância do papel da escrita em nossa vida se torna necessário que tenhamos maior clareza sobre este processo para saber como tratá-lo e (propô-lo) adequadamente. Para tanto, nesta seção faremos uma reflexão em torno de algumas das principais concepções de linguagem com o objetivo de elucidar que uma dada concepção tem implicações diretas na forma de se conceber a escrita.

Em se tratando de escrita na sociedade atual, Monteiro (2012) partindo do pensamento de Cassany nos afirma que os problemas relacionados à escrita se explicam:

[...] no problema de não se escrever bem ou não se gostar de escrever está na forma como se trabalha esta competência em contexto escolar. Os textos produzidos pelos alunos, aos olhos destes, são inúteis porque não vão ser utilizados em contexto real e, muitas vezes, o tema proposto não vai ao encontro dos seus interesses pessoais. É tudo isto que os leva a desmotivar na hora de elaborar textos escritos porque não sabem o que escrever e pior não sabem como (MONTEIRO, 2012, p. 21).

Segundo o pensamento de Monteiro o que causa aversão à escrita, no ambiente escolar são as condições de produção oferecidas pelos professores, não existe uma preocupação da parte deles em inserir o tema proposto com situações vivenciadas no cotidiano. Esse é um fator determinante que impossibilita que o processo da escrita aconteça com sucesso e seja prazerosa. No entanto, faz se necessário adequar à escrita conforme a realidade de seus

educandos e assim propor um tema que seja atrativo para eles, e ao mesmo tempo proporcionar o interesse e o gosto pela leitura.

A linguagem, por ser uma faculdade inerente à humanidade, sempre foi algo muito importante e que despertou no homem um interesse muito grande. É possível afirmar que desde a antiguidade o homem já se dedicava a compreendê-la, “foram os pensadores gregos, ao especularem sobre a linguagem e sobre os problemas suscitados pelas investigações linguísticas, os iniciadores na Europa dos estudos a que podemos chamar Ciência Linguística no seu sentido mais amplo” (ROBINS, 1979, p. 01). A partir dessa afirmação se percebe a importância dos gregos para a história do pensamento linguístico. Na Grécia Antiga os questionamentos sobre o fenômeno da linguagem surgiram a partir da indagação feita pelos filósofos gregos, que tentavam desmistificar se haveria uma relação entre as palavras e as imagens, ou se a relação entre elas era apenas arbitrária.

A partir das contribuições dos estudos linguísticos destacam-se três principais correntes que embasam os estudos sobre a linguagem. A primeira concepção lançada por Robins é denominada de concepção de linguagem como “mera expressão do pensamento”. Esta concepção de linguagem norteou os estudos linguísticos dos gregos, para quem a organização do pensamento só seria adequada se seguisse rigorosamente regras que permitissem ao indivíduo expressar-se bem.

Como paradigma para guiar as normas do falar e do escrever “bem,” os gregos estabeleceram as obras literárias clássicas para prescrever o uso correto da língua para toda e qualquer forma de expressão do pensamento, seja ela falada ou escrita, como padrão a ser seguido para determinar o que é certo ou errado no uso da língua, foram elaborados os compêndios gramaticais tradicionais, cujo interesse consiste, preferencialmente, na norma culta ou padrão da língua, Segundo Petter “A gramática tradicional, ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem” (PETTER 2010, p. 19).

É preciso lembrar que, ao se considerar os textos dos renomados autores literários como única e verdadeira mostra da língua, é ao mesmo tempo considerá-la como um sistema de regras prontas e acabadas. Sendo assim, para os defensores desta corrente, a comunicação é um ato monológico, que não é influenciada pelas circunstâncias externas em que a comunicação acontece. Neste caso, pouco importa alguns requisitos indispensáveis numa situação de interação comunicativa, isto é, não se considera como, quando e para quem se fala.

Faria, Almeida e Leite (2009), nas discussões formuladas a respeito da produção escrita, ressaltam a concepção de língua defendida por Saussure, a qual ganhou notoriedade no século XX. O pensamento Saussuriano define a linguagem como instrumento para a comunicação. Para essa concepção a língua é entendida como um conjunto de códigos, que se combinam entre si com a finalidade de anunciar uma mensagem de um emissor a um receptor.

Em seus estudos a reflexão feita por Saussure sobre a linguagem comporta duas partes, denominadas de língua e fala. Portanto, para este teórico seu objeto de estudo se constitui a partir da dicotomia língua e fala, sendo língua social e exterior ao indivíduo e a fala individual. Assim sendo, nota-se a preponderância da língua sobre a fala, que conseqüentemente encontra-se em um plano secundário, como afirma Caixeta (2005):

O linguista genebrino admite que a linguagem apresenta um caráter dicotômico, constituído de língua e fala, mas prioriza, em seus estudos, a língua, entidade abstrata da linguagem, e desconsidera os agentes envolvidos no processo de comunicação (locutor e interlocutor) e o contexto de uso (CAIXETA, 2005, p. 11).

É interessante notar que Saussure, ao estabelecer a oposição entre língua e fala, em suas análises, está ao mesmo tempo estudando a língua isoladamente como se essa fosse um sistema fechado, isento das relações existentes entre língua e sociedade. Em contraposição, a essa visão Lucchesi (2004) em sua obra “Sistema, Mudança e Linguagem” afirma que a rígida dicotomia saussuriana não é aceita pelo modelo teórico da sociolinguística variacionista que surgiu na década de 1960, onde o indivíduo falante ao fazer uso da língua não se encontra alheio de suas relações sociais, pois a fala não é individual, mas social e sofre influências que sejam de ordem geográfica, econômica, social. Nesse sentido, uma abordagem apropriada do uso da língua, deve considerar a relação existente entre língua e sociedade.

De forma conclusiva, afirmamos que o modelo de língua proposto por Saussure possui valor estritamente comunicativo, que segundo Alexandre (2015) o processo de comunicação guiada pela concepção de linguagem, ocorre da seguinte maneira: “[...] estabelece-se uma comunicação a partir de um emissor, que transmite uma mensagem a um receptor, que por sua vez, decodifica o que foi codificado pelo emissor, isso tudo mediado por um canal de comunicação” (ALEXANDRE, 2015, p. 22). De acordo com essa visão, o que está no centro é a estrutura da língua, e como o processo de comunicação envolve pelo menos duas pessoas é necessário que tanto locutor como interlocutor conheçam o código para tornar possível a comunicação.

A terceira e última concepção de linguagem, e a que consideramos mais importante é a proposta apresentada por Bakhtin (2006), que define a linguagem como forma ou processo de

interação. As considerações feitas sobre a natureza da linguagem, enquanto interação encontra-se na obra de Bakhtin intitulada “Marxismo e Filosofia da Linguagem” na qual é possível observar que o pensamento de Bakhtin, difere da concepção de linguagem como expressão do pensamento e o da linguagem como mera expressão do pensamento.

Desse modo, Bakhtin (2006) está propondo um modelo de linguagem que rompa com a ideia de língua como um sistema homogêneo e fechado, mas que leve em consideração o caráter dinâmico da linguagem, como observamos na introdução da obra, “[...] trata-se, principalmente, de um livro sobre as relações entre linguagem e sociedade, colocada sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 14-15).

Pode-se depreender desta afirmação que, neste caso, a língua adquire um caráter dialógico resultante da interação entre dois sujeitos (locutor e interlocutor) que se apropriam do fenômeno linguístico para realizar atividades, que de acordo com Ribeiro (2013) podemos enumerar as seguintes: “[...] negociar, planejar, discutir, focar, informar, representar, persuadir, etc” (RIBEIRO, 2013, p. 18).

Estes cenários de manifestações da linguagem reforçam o caráter dinâmico da linguagem que Bakhtin (2006) tanto defende, pois é pela interação entre os sujeitos que ela se realiza. Também é importante ressaltar que a comunicação verbal representa as formas de ser e agir dos sujeitos no mundo. A partir da teoria que Bakhtin (2006) apresenta sobre a linguagem, se pode constatar que não é mais possível concebemos a língua como um sistema homogêneo e de maneira estática, mas que se submetem as influências sociais de cada realidade em que o indivíduo está inserido.

Apesar de Bakhtin, de modo semelhante a Saussure, também considerar a língua enquanto fato social, seu pensamento difere das duas primeiras concepções, pois para ele a língua não é um sistema abstrato do qual as pessoas usam para exteriorizar seus pensamentos, e nem tão pouco um ato monológico isolado, mas um instrumento de interação social com propósitos definidos e determinados pelo contexto de produção. Ainda de acordo com o pensamento Bakhtiniano esta teoria da comunicação é falha, pois este conceito de linguagem está alicerçado entre um locutor ativo, ou seja, aquele que enuncia e entre um interlocutor passivo que apenas recebe as informações sem questioná-las, como se a mensagem transmitida pelo falante fosse irrefutável (ALEXANRE, 20015, p.23).

Para Bakhtin (2006) a comunicação é recíproca, porque os indivíduos são capazes de atuarem com os outros sobre os mais variados fenômenos linguísticos. Neste sentido, a linguagem se constitui como atividade responsiva.

A esse respeito Ribeiro (2013), ao citar o pensamento de Clark quando aborda o uso da linguagem como ação, nos diz o seguinte: “[...] quando executamos uma ação, prevemos e até objetivamos muitos de seus resultados, mas algumas outras consequências simplesmente emergem dessas ações, sem que tenhamos total controle sobre elas” (CLARK, 2007 *apud* RIBEIRO, 2013, p. 19). Com base nessa citação podemos afirmar que o ser humano age se programando com relação ao comportamento do outro, e se é possível prevermos o comportamento do outro sobre um evento comunicativo, isso implica dizer que o destinatário não é sujeito passivo.

No entanto, as interpretações feitas pelo interlocutor podem não corresponder de acordo com o previsto pelo locutor. Sendo assim, as expectativas podem nos surpreender de forma positiva, tanto como negativa. Em conformidade com esta linha de pensamento, (Clark 2007 *apud* RIBEIRO, 2013), as ações apresentam dois produtos principais: “produtos previstos” e “produtos emergentes”. Refletindo acerca dessas possibilidades fica evidente que durante um enunciado podemos compartilhar uma informação independente da intenção de quem enuncia.

Para sustentar essa tese, Ribeiro chama a atenção para as várias possibilidades de interpretarmos a informação passada pelo locutor através, “[...] Do nosso comportamento, do olhar, das nossas expressões que comunicam mensagens, mesmo que não as tenhamos realizado, intencionalmente, para comunicar algo (RIBEIRO, 20013, p. 19). Acerca da relação de sentido que se instaura na comunicação, Di Fanti (2003) faz uma observação pertinente sobre o dialogismo, a saber:

Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana (DI FANTI, 2003, p. 98).

Essa interação entre os participantes nos faz entender que a linguagem não representa apenas as ações individuais. Isso elimina qualquer possibilidade de tratarmos a língua com base na visão de Saussure e dos gregos. Havendo, pois, uma atitude responsiva por parte do interlocutor, seja ela convergente ou divergente, da qual se esperava, podemos afirmar que nas relações dialógicas o sujeito pode concordar ou discordar com o locutor. Com base nesses pressupostos, toda relação dialógica é produto da interação social, que se constitui diante das múltiplas vozes sociais que circundam os falantes.

Tendo em vista as várias concepções de linguagem e que todas as atividades humanas estão condicionadas com seu uso, pois sempre onde houver homem haverá a linguagem, não há sociedade sem ela como diz os Parâmetros Curriculares Nacionais, “Ela é a roda inventada que movimenta o homem e é movimentada pelo homem” (BRASIL, 2000, p. 5).

Isso significa dizer que a linguagem é um artefato das relações sociais entre o homem e a sociedade, que só se realiza mediante a interação com o outro, numa dada comunidade linguística. Na seção seguinte aspiramos fazer uma análise das concepções de linguagem e suas implicações no ensino da produção escrita escolar. Trata-se, pois, de abordarmos as três concepções e mostrarmos como se processa a elaboração textual a partir de cada uma delas.

2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR

A relevância de se tratar desta temática reside no fato de que no âmbito escolar as condições do processo de ensino-aprendizagem, nem sempre favorecem o trabalho com a modalidade escrita, isto porque geralmente o trato que é dado a ela consiste preferencialmente na correção dos aspectos gramaticais. Tal postura é uma visão equivocada e restringe a escrita do seu real papel, como pré-requisito básico para comunicar-se

Considerando que as concepções de linguagens têm implicações diretas na aprendizagem, entendemos que é fundamental nos questionarmos sobre qual noção de língua é mais profícua para obter êxito na comunicação.

Faria, Almeida e Leite (2009) quando observaram a relação das concepções de linguagens com a produção textual, definiram quais são as implicações de uma dada concepção na produção escrita. Nos moldes da linguagem como expressão do pensamento, tem-se como implicação desta visão uma escrita que remete ao aprendizado da gramática tradicional. Desse modo, a construção do texto por esse viés está baseada no subjetivismo idealista, “em que tudo que é essencial é interior, por isso coloca em destaque a função expressiva da linguagem em detrimento da função comunicativa” (FARIA, ALMEIDA e LEITE. 2009, p. 118).

No paradigma de linguagem como instrumento para a comunicação, se relaciona com o estruturalismo, como implicações dessa visão os autores Faria, Almeida e Leite (2009, p. 119) postulam que a escrita apresenta várias características. São elas:

- De um único sentido, pois o sentido está nas formas colocadas no papel;
- Solitária, é o produtor que constrói o texto sozinho;

- Como exercício meramente mecânico, em que a repetição ajuda a fixar as formas;
- Que se apresenta sempre da mesma forma, utilizando a norma padrão;
- Que se interessa pelo produto final;
- Em que as impropriedades são erros, afastamentos do modelo ideal.

Neste caso, o ensino da escrita ocorre de forma descontextualizada, não há uma preocupação por parte do locutor em considerar o outro no processo de elaboração do texto. A preocupação maior está em fazer uso adequado da norma padrão, assim um texto “bem elaborado” teoricamente deve pautar-se nas normas de prestígios da língua, quando tais critérios não são obedecidos o texto é considerado impróprio. Em síntese, a aprendizagem está centrada em práticas de exercícios classificatórios, cuja função consiste em fazer com que o aluno aprenda a fixar as regras e conceitos gramaticais por meio de repetições.

Com relação à concepção de língua como forma de interação, os autores Faria, Almeida e Leite (2009, p. 120) citam como implicação dessa visão uma escrita que obedece aos seguintes critérios:

- De vários sentidos, pois o sentido está na interação entre autor texto e leitor;
- Compartilhada, produtor e leitor virtual constroem o texto;
- Como produção de sentido, efetivado pelo trabalho cognitivo baseado em hipóteses;
- Que se apresenta de forma variada, pois vai depender da situação de interlocução;
- Que se interessa pelo processo e não só pelo produto final;
- Em que as impropriedades são hipóteses, elementos que mostram o percurso escolhido para a produção de sentidos.

Como podemos ver a escrita que segue as teorias da linguagem como forma de interação comunicativa, é co-estabelecida pela situação comunicativa e carece de contexto de produção. Quando escrevemos de acordo com essa visão a produção escrita tem como locus organizador o meio social, dito de outro modo, o redator organiza seu texto de modo que venha a contemplar autor, texto e leitor. Assim, podemos dizer que para tal concepção não se escreve ao vácuo, mas sim se escreve para alguém com alguma finalidade.

Levando em consideração todos os aspectos de como ocorre à escrita a partir de cada paradigma de linguagem, vemos que a escrita como atividade discursiva, não se caracteriza como um elemento coercitivo para fazer o aluno adquirir o domínio técnico do código da língua, por meio de repetições que supostamente ajudariam a fixar as regras da norma tida como padrão, e nem tão somente em escrever para traduzir as intenções do locutor no papel, mas sim favorecer a competência comunicativa com o outro nos diversos segmentos da sociedade.

Após refletir sobre os possíveis modos de se trabalhar a produção textual de acordo com cada concepção Faria, Almeida e Leite (2009) entende que a produção escrita deve seguir como parâmetro uma concepção de linguagem voltada para o uso e construída na interação. Naturalmente, essa nova maneira de se abordar a escrita em sala de aula exige por parte dos professores uma postura crítica-reflexiva do seu fazer pedagógico, visando com isso um rompimento da relação entre texto e concepção de linguagem que parte da ideia de língua pronta e acabada.

Quanto aos procedimentos adotados para lecionar uma língua estrangeira nas escolas, acreditamos ser importante apresentar algumas considerações feitas pelos PCN (1998) Segundo este documento. “[...] pode-se dizer que as concepções modernas da aprendizagem de língua estrangeira foram, principalmente, influenciadas, por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional” (BRASIL, 1998, p. 55).

A primeira visão tem por objetivo desenvolver a aprendizagem por meio da sequência “estímulo”, “resposta” e “reforço”. O estímulo é a exposição do sistema da língua, que, por sua vez, é apresentado ao aluno pelo professor. A resposta é, portanto, o resultado que o aprendiz apresenta sobre o assunto proposto, na fase do reforço o professor analisa como seus alunos assimilaram o conteúdo (BRASIL, 1998, p. 56). Caso os resultados não sejam como o esperado, o professor no intuito de corrigir os erros encontrados nas produções dos alunos tenta enfatizar esses erros por meio de exercícios de repetição ou substituição.

Assim, de acordo com essa visão, o papel atribuído à escrita dentro da instituição escolar restringe-se em um único objetivo, que é escrever para que alguém corrija, é o que vemos na seguinte afirmação encontrada nos PCN (1998): “É nesse sentido que se costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada a uma pedagogia corretiva” (BRASIL, 1998, p. 56).

Nesta perspectiva podemos afirmar que este procedimento é prejudicial aos discentes, porque estes se veem obrigados a escreverem sobre um tema proposto ou imposto em sala de aula pela figura do professor. É neste sentido que afirmamos que na visão behaviorista o foco encontra-se no professor e no ensino como se aluno fosse uma tábua rasa.

Na visão cognitivista há um redimensionamento no foco: o foco se centra no aluno e sua aprendizagem. Esta teoria parte do pressuposto de que o aluno para aprender uma língua estrangeira, usa como mecanismo de aprendizagem os conhecimentos que ele já possui da sua própria língua materna, e a partir dela cria hipóteses para facilitar sua aprendizagem na nova língua. Outra característica benéfica desta abordagem diz respeito aos erros que são entendidos como parte normal e constitutiva do processo de aprendizagem.

Também vale salientar que para os PCN (1998) o enfoque cognitivista tem importantes contribuições no ensino de uma língua estrangeira, visto que respeita a individualidade de cada um. Por exemplo, todos nós somos dotados para termos mais habilidades em algumas áreas e na aprendizagem de uma língua estrangeira isso também não é diferente, pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma, “[...] há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso no uso de estratégias sociointeracionista devido ao fato de serem mais extrovertidos” (BRASIL 1998, p. 57).

Entendemos que os diferentes estilos individuais de aprendizagem, se bem aproveitados podem auxiliar os professores no desenvolvimento da aula, quando ele identifica qual o potencial que cada um possui e assim direciona sua aula em conformidade com a realidade e necessidade dos discentes.

A visão sociointeracional da aprendizagem é mediada pela noção de linguagem como um conjunto de atividades sociais e históricas. Uma atividade em sala de aula moldada por essa visão pressupõe a presença de duas ou mais pessoas que, segundo os PCN (1998), geralmente ocorreria de maneira assimétrica, isto é, a aprendizagem parte de um parceiro mais competente como responsável para mediar à aprendizagem. Assim, numa atividade interacional assimétrica o parceiro mais competente, pode ser entendido “[...] como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma” (BRASIL, 1998, p. 58).

Cabe frisar que o fato do professor na cultura da sala de aula ser considerado o parceiro mais competente, não significa que ele imponha suas perspectivas, seu modo de pensar e agir como verdades absolutas, mas sempre que possível aceitar os argumentos dos alunos e dar voz a eles para que possam se construir como sujeitos do discurso de forma significativa e consciente.

Sabemos que conduzir uma atividade fundamentada na visão sociointeracional da aprendizagem muitas vezes é difícil, devido a uma série de fatores, como por exemplo, o modo como o professor ensina tem relação com a sua própria aprendizagem. Desse modo, o professor que vivenciou uma aprendizagem centrada nos aspectos estruturais da língua e que não recebeu uma formação adequada, apresenta grande chance de reproduzir o mesmo processo ao lecionar. Quanto a esta problemática da prática como imitação de modelos Pimenta e Lima (2004) nos diz que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão,

conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação reprodução, e às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons (PIMENTA, 2004, p. 35).

Estamos, portanto, diante de uma tarefa desafiadora, de um lado nos deparamos com novas tendências, concepções de ensino e por outro lado temos um profissional com um saber acumulado durante anos, que tenta transferir os modelos de aprendizagem para situações inapropriadas. O perigo estar em imitar as práticas ruins, estas por sua vez devem ser observadas com um olhar crítico com a finalidade de apontar possíveis soluções, bem como o desapego de certas tendências e experiências que visam à gramática como ponto principal para aprender.

Outro fator que dificulta a aprendizagem sociointeracionista é que boa parte dos alunos chegam à escola com a falsa ideologia de que o professor é o detentor do conhecimento, e por isso, podem demonstrar certa resistência para aceitar esta nova forma de aprendizagem, visto que estão condicionados a um ciclo vicioso de querer tudo pronto, como acontece na visão behaviorista. Com o intuito de evitar conflitos entre professor e aluno se faz necessário que o professor tenha uma conversa sincera com seus alunos explicando-lhes que a aprendizagem se dará de forma compartilhada pela interação entre professor-aluno.

A característica mais marcante do modelo de aprendizagem sociointeracionista, é que a aprendizagem se dará por meio da interação do indivíduo com o ambiente social, o que deve favorecer o pleno desenvolvimento de sua capacidade de análise crítica em diferentes situações sociais, pois é no seio da sociedade que vivemos as mais variadas experiências de vida, a partir da interação com o outro. Por isso defendemos uma abordagem em sala de aula que privilegia o uso da língua voltada para a interação. É importante esclarecer que ao optarmos por este paradigma de linguagem, não significa dizer que não se deve trabalhar às estruturas da língua.

O que estamos propondo é evitar uma excessiva dedicação ao ensino da gramática, em detrimento de outros procedimentos que viabilizariam o ensino de uma língua voltado para a produção de sentido. Isso somente será possível se houver uma mudança de hábitos no modo de abordagem da língua, isto é, não deixar o mais importante, pelo menos importante, como geralmente ocorre. Em conformidade com esse pensamento, Alexandre com base em Geraldini (1991), faz uma ressalva sobre o ensino centrado apenas na gramática:

[...] Que o problema do mero ensino gramatical está ligado ao fato de que ensinar gramática tradicional, sob a prática que hoje é transplantada para as escolas, prioriza uma didática que começa pelas definições e pelas regras abstratas. A gramática, de acordo com o autor, não foi o que deu origem à língua, mas ocorreu o contrário: a

partir da existência de uma língua é que se seguiu a necessidade de se construir a gramática (ALEXANDRE, 2015, p. 29).

Como vimos, o processo ensino-aprendizagem da produção escrita mediada pelo prisma da correção é fruto de uma concepção de língua em que o processo de ensino-aprendizagem parte preferencialmente pelas definições e regras abstratas. Lamentavelmente a escola de forma sistemática estabeleceu essa relação com a escrita, em que as atividades com os gêneros escritos geralmente têm por objetivo principal escrever para um indivíduo fazer as correções necessárias.

Uma vez refletido sobre as principais concepções de linguagens e suas implicações para a produção escrita escolar, achamos conveniente apresentar alguns métodos avaliativos comumente apreciados por muitos educadores.

3 MÉTODOS AVALIATIVOS

Segundo o dicionário Olinto (2001) avaliação é o ato de ou efeito de avaliar, cálculo, apreciação. Para Silva (2014) avaliar significa:

[...] Uma atividade complexa e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, que pode estar atrelada a diferentes objetivos além de sua complexidade, é uma tarefa que pouco se reflete sobre, automática e automatizada, mas propagada para provar o que o aluno sabe ou não sabe sobre o conteúdo estudado, em detrimento de outras justificativas que poderiam se somar a estas (SILVA, 2014, p. 14).

De acordo com ambas as definições percebemos que a principal função da avaliação educacional é obter dados sobre o aprendizado. Esta concepção muitas vezes está relacionada com os paradigmas tradicionais de ensino, no qual o ato de avaliar implica em verificações de “saberes”, para posteriormente punir ou premiar os alunos, o que caracteriza a avaliação na maioria das vezes como um instrumento de ameaça para fazer com que os alunos estudem. Convém destacar que os conceitos aqui apresentados se inserem no âmbito da avaliação classificatória. Segundo Silva (2014), tal procedimento é inadequado e causa grandes prejuízos aos aprendizes, como afirma Silva:

Parte de um processo de ensino-aprendizagem tradicional, que embota a criatividade dos estudantes, mata seu desejo de aprender e transforma o saber em conteúdos a serem assimilados como verdades prontas e acabadas, a avaliação da aprendizagem é fundamentada e determinada, em grande parte, pelas representações sociais que construímos (KASAI, 2000, p. 02, *apud* SILVA, 2014, p. 14).

Quando o professor avalia limitando-se apenas a uma abordagem tradicional, está prejudicando o desempenho do aluno e acima de tudo não propicia o gosto pela

aprendizagem. Cabe ao docente notar a ineficiência e fragilidade da avaliação permeada pelas práticas de um ensino tradicional, para que ele não se torne adepto deste paradigma de avaliação, mas que os docentes sejam conhecedores de tal problema e conheçam a complexidade da avaliação, e assim procurem avaliar dando importância a todo processo de ensino, e não limitar-se apenas em verificar se os conteúdos ensinados foram ou não absorvidos pelos alunos, para que de fato a avaliação contribua para o crescimento deles.

Tendo em vista a complexidade que se reveste a avaliação, afirmamos que esta é uma etapa muito difícil, portanto deve ser realizada mediante um processo de muita reflexão, a fim de evitar incoerência entre a metodologia adotada em sala de aula com a proposta de avaliação. Kanashiro (2012) ao analisar a maneira como se dá avaliação no contexto de línguas estrangeiras, afirma que o processo de avaliação mantém relação com um determinado método de ensino.

Para ratificar esta informação a autora com base em estudos de autores como Lescano (2001) e Pastor Cesteros (2003), faz uma descrição de como a avaliação se materializa com cada método de ensino que se desenvolveram em distintos momentos ao longo da história do ensino e aprendizagem de línguas. Os tipos de avaliação segundo Kanashiro (2012, p. 82) são:

- No método tradicional, a avaliação restringia-se a uma prova – no final da unidade didática, do bimestre, do semestre etc. Geralmente escrita e preocupava-se em medir o conhecimento linguístico memorizado pelo aprendiz.
- No método áudio-oral, de base behaviorista e estruturalista- a avaliação apoiou-se nas contribuições da Psicometria. Objetivava obter informações quantitativas por meio de instrumentos que fornecessem dados mensuráveis. Não se interessava tanto pelo processo, mas por verificar se os objetivos propostos inicialmente haviam sido alcançados.
- No enfoque comunicativo, sob a perspectiva cognitivista e construtivista da aprendizagem, a avaliação centrou-se no processo, procurando oferecer informações para reformulações pedagógicas. O objetivo da avaliação é melhorar o processo da aprendizagem pelo envolvimento das partes implicadas.

Dado que uma abordagem está veiculada a uma concepção de ensino, e a maneira de avaliar traz à tona característica particular e objetivos distintos para cada caso, quando Kanashiro (2012) cita um problema identificado por Pastor Cesteros (2003), ainda vivenciado até hoje, que diz respeito à falta de congruência entre ensino e avaliação, percebemos que nem sempre a avaliação se desenvolve paralelamente com uma dada abordagem.

A esse respeito Kanashiro (2012) enfatiza que “Na verdade, é preciso refletir até que ponto a abordagem de ensino dialoga com a forma de avaliar” (p. 82). Seria contraditório dizer que as aulas são ministradas com base no EC, porém na hora de avaliar, o professor não

adapta o processo avaliativo ao que propõe este enfoque. Na verdade o professor na hora de avaliar segue o método tradicional, e a aula é estruturada em torno dele com afirma Kanashiro (2012), “[...] Prevalece à figura do professor como único responsável pela avaliação do progresso do aluno e o principal aspecto privilegiado nas provas, geralmente escrita, é o conhecimento explícito de regras linguísticas e do léxico” (KANASHIRO, 2012, p. 82). A atenção exclusiva em regras linguísticas e exposição de itens lexicais coloca a aprendizagem num plano secundário, conseqüentemente isso acarretará grandes prejuízos aos alunos, porque a aprendizagem deveria ocupar seu objetivo principal da avaliação.

Em consequência dessa visão se fez necessário, que este modelo de avaliação, fosse criticado e revisado, dando lugar a novos paradigmas que contribuíssem para a aprendizagem. Razão pela qual o modo de avaliar, tem sido um tema bastante abordado por alguns autores, como Hoffman (2008), Kraemer (2006), Gil (2006) que defendem o rompimento da forma de avaliar com foco no produto, assumindo um modelo de avaliação que não sirva somente para atribuir notas aos alunos, mas para aprimorar a aprendizagem.

Tendo em vista que a maneira de se conceber o ensino reflete no modo de avaliar, defendemos que ao lado da noção de língua como interação, a avaliação não pode restringir-se apenas no conceito de certo e errado. A esse respeito Alexandre (2015) defende que ‘[...] é preciso “interagir” sociocognitivamente na avaliação’, (p. 62). Numa perspectiva de avaliação como um processo interacional, apresentamos a avaliação formativa, que objetiva oferecer informações pertinentes ao processo de ensinar e aprender.

3.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Os PCN (1998), na seção ligada ao tema da avaliação, afirmam que ela é parte integrante e intrínseca do processo educacional, contudo não deve restringir-se na visão tradicional de avaliação, na qual somente interessa o resultado final. Em contrapartida a esse paradigma, este mesmo documento apresenta uma nova configuração de avaliação, cuja função é:

[...] alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas (BRASIL, 1998, p. 78).

Neste paradigma de avaliação, o objetivo principal é orientar à prática pedagógica, mediante as informações obtidas ao avaliar. Uma ferramenta fundamental que permite o professor identificar os avanços e retrocessos do seu trabalho é a autoavaliação. Assim

podemos perceber as nossas potencialidades, bem como identificar quais as dificuldades dos alunos em relação ao que foi ensinado, como também perceber a ineficiência de algumas metodologias usadas, entre outros.

Quando o professor faz essa autoavaliação, está sendo um avaliador de si mesmo, esta talvez seja a tarefa mais difícil de um educador, ter que reconhecer a sua eficiência, ou não no processo ensino e aprendizagem, buscando com isso aperfeiçoar sua prática pedagógica.

De acordo com Hoffman (2008) a avaliação no meio escolar segue, atualmente, padrões e instrumentos bem definidos, buscando um caminho ou aberturas para se ter uma melhor aprendizagem, e ainda valorizar a aprendizagem transformando os diferentes níveis educacionais, que envolvem: o currículo, organização das salas de aula, gestão escolar, tipos de atividade e a avaliação em si.

Uma das funções da avaliação é a sua finalidade, que pode ser do tipo formativa. Esta avaliação é realizada de forma contínua, percorrendo ao longo de todo o processo educacional do estudante, e apresenta por finalidade se ter um acompanhamento e analisar os pontos positivos e negativos do processo de aprendizagem, para que se possa aperfeiçoar durante o processo de ensino.

Kraemer (2006) apresenta que a avaliação formativa leva a análise da relação existente entre o docente e o discente quanto ao desempenho na aprendizagem através das atividades propostas em sala de aula que são postas em prática no dia a dia escolar. Assim, este tipo de avaliação possibilita a observação das dificuldades em que os alunos se deparam para adquirir conhecimentos, levando o professor a intervir em situação no percurso do ensino/aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Gil (2006) apresenta que:

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-los às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir (GIL, 2006, p. 247-248).

Trata-se de uma forma avaliativa que não se utiliza a seleção, e sim está interessada no processo de formação do aluno, para que sejam definidas ações e estratégias para o ensino e possa desenvolver a aprendizagem deles. A avaliação formativa é um processo dinâmico, em que professor e aluno necessitam estar devidamente empenhados, para garantir o avanço do processo de aprendizagem, o que significa que os educadores constantemente devem fornecer aos alunos informações sobre os pontos positivos de sua aprendizagem, e os pontos que exigem empenho e dedicação, com essas observações os professores tomam conhecimento sobre o andamento das aulas.

4 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Segundo Cassany (1990), o processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita pode ser mediado por quatro enfoques, os quais são baseados: na gramática, nas funções (comunicativo), no processo e por último no conteúdo. Durante muito tempo o ensino de uma E/LE se centrou nas estruturas gramaticais, no qual os alunos aprendem de forma mecânica. Como não podemos atermos apenas nos aspectos gramaticais, emerge a necessidade de uma abordagem comunicativa, que prioriza o uso da língua como uma ferramenta para interação social.

Considerando, previamente, a particularidade do Enfoque Comunicativo (EC) no ensino-aprendizagem de E/LE, afirmamos, portanto, que seus critérios de correção para a expressão escrita priorizam somente os erros que comprometam a compreensão do texto e titubeiam o significado do mesmo, em outras palavras, os critérios de correção do EC enfatizam somente os erros que tenha um valor comunicativo no processo de ensino-aprendizagem.

Foi pensando nesta característica do EC, que dentre os vários enfoques oferecidos para trabalhar à expressão escrita, preferimos dar prioridade ao EC, porque acreditamos que este seja o melhor caminho para facilitar a aquisição da língua estudada. No entanto, isso não implica dizer que este é o único meio pelo qual se pode obter êxito na comunicação. Os quatro procedimentos citados por Cassany (1990), são importantes e de alguma maneira em maior ou menor grau contribuem para o desenvolvimento da modalidade escrita.

O fato de escolhermos o EC se justifica mediante as lacunas deixadas pelo método puramente gramatical, no qual a língua é vista como um modelo linguístico único, neutro e formal, ou seja, a língua é considerada homogênea. Dessa forma, se a intenção é promover a comunicação em uma segunda língua Cassany (1990) sugere que o EC apresenta características distintas em relação ao enfoque gramatical. No EC se aborda as diferenças entre as variedades linguísticas, o dialeto mais utilizado e difundido desta, além do que considera o contexto que o aluno está inserido, bem como sobre léxico, sintaxes, morfologia, ortografia.

Diferente do enfoque comunicativo que abre espaço para as variedades linguísticas, fazendo com que o aprendiz aprenda modelos linguísticos variados e vários níveis de formalidade da língua. Para Cassany (1990), ensinar língua nesta perspectiva exige que os

gêneros textuais representem o uso da língua em situações reais como, carta, receitas de cozinhas, diários, entre outros.

Segundo Cassany (1990), os materiais reais de comunicação tendem a baixar os níveis de formalidade, portanto exigem técnica de avaliação diferente, no qual a tendência é não dar muita importância para a ortografia (pontuação, maiúscula, parágrafo, etc.) diferente do enfoque gramatical que prioriza as normas gramaticais. Em se tratando de avaliação da expressão escrita de uma LE, Monteiro (2012) baseada em Cassany e Serafini (1994) indica um procedimento bastante significativo e útil para o desenvolvimento desta habilidade:

A avaliação da expressão escrita não se deve cingir à correção do produto, deve acompanhar todo o processo, ou seja, deve-se corrigir enquanto o aluno escreve ou enquanto tem “fresco” o que escreveu, o professor deve corrigir os rascunhos, os esquemas, tudo o que tenha servido ao aluno de base para a produção propriamente dita, de forma a orientá-lo, entre outros aspectos, na construção das ideias, na escolha do vocabulário adequado, etc., uma vez que é aqui onde eles sentem mais dificuldades e é este trabalho prévio que não sabem fazer (MONTEIRO, 2012, p. 37).

A maneira como o professor conduz o processo de avaliação pode fazer toda a diferença, pois acreditamos que quando o professor faz o papel de ajudador ao invés de se considerar um especialista na área, para indicar o que há de correto e incorreto nas produções escritas, o desempenho dos alunos tende a ser mais proveitoso, uma vez que estes não são vistos como uma folha em branco, isso pode instigar o gosto de aprender. Com isso não estamos dizendo que não se pode corrigir aspectos gramaticais, porém não se deve limitar a isso como acontece na maioria das vezes.

Em relação aos erros de gramática nas produções escritas, Cassany (1990) diz que não é necessário corrigi-los, desde que não dificultem a compreensão. De um ponto de vista mais positivo, Wilkins (1976 *apud* ALMEIDA FILHO, 2002, p. 58) “[...] a seleção de estruturas gramaticais é necessária sim, mas insuficiente em qualquer operação de ensino de línguas”. Na realidade os aspectos gramaticais também têm suas funções específicas no processo de ensino-aprendizagem e mesmo que a ênfase seja na comunicação, não concordamos plenamente em não ensinar sobre gramática, ainda que a comunicação não esteja comprometida.

Devido as reais necessidades de uso da língua adequada a cada contexto, o mais coerente, neste caso, seria mostrar por meio da dicotomia, “adequado-inadequado” que em uma situação de uso da língua coloquial tal estrutura estaria adequada, porém em um contexto mais formal a mesma sentença estaria inadequada e que o mais viável seria dentro dos

parâmetros gramaticais. Neste sentido é importante não ser muito radical ao adotar um determinado método, pois em algum momento é necessário recorrer a outros métodos.

Quando o docente analisa todas as etapas do processo de escrita (rascunhos, esquemas) está valorizando o trabalho do aluno, além do mais pode compreender melhor o porquê de certos erros. Também é importante supervisionar os alunos durante as produções de seus textos e abordar os erros por meio do diálogo, fazendo com que eles percebam suas falhas e ao percebê-las tentem ajustá-las adequadamente sem que o professor dê a resposta pronta. Sendo assim, o docente pode evitar o desgaste emocional que ocorre ao se receber um texto cheio de palavras grifadas, afinal motivação e estímulo é sempre um fator fundamental em qualquer área e na vida de qualquer ser humano.

Com esse procedimento também se pode evitar mal entendidos entre alunos e professores, pois não é desconhecido de ninguém que em algumas situações as intenções dos aprendizes são avaliadas de acordo com a subjetividade dos professores e, conseqüentemente, aquilo que está correto passa a ser considerado errado, devido à falta de comunicação entre ambas as partes. Tais problemas podem ser evitados quando o docente não se considera a autoridade máxima na sala de aula e sim um colaborador.

Para Cassany, Luna e Sanz (1998), um dos pontos mais importantes na hora de produzir textos em sala de aula diz respeito ao papel do professor, ao referir-se a esse ponto os autores defendem que se deve proceder da seguinte forma:

El maestro deja de ser autoridad que dice lo que hay que hacer y si se ha hecho bien o mal, para pasar a ser un *asistente* o un *asesor* de los alumnos-redactores en todo momento. Por eso mismo durante, la sesión del taller circula por el aula dialogando con los alumnos y las alumnas, leyendo sus textos y dando pautas para continuar (CASSANY, LUNA e SANZ, 1998, p. 284).

Em suma, o papel do professor é antes de tudo encorajar e ajudar os alunos, principalmente aqueles que têm mais dificuldades, a serem construtores de sua própria aprendizagem, além de favorecer de forma positiva o vínculo entre professores e alunos, promovendo a autoconfiança. Essa deve ser uma meta almejada por qualquer docente, pois produz inúmeras vantagens para todos os envolvidos neste processo.

Como vemos a citação acima se insere no âmbito da avaliação formativa. Quanto a este procedimento para avaliar Cassany nos diz que: “se trata de una evaluación nueva y bastante desconocida aún en el mundo escolar²” (CASSANY, LUNA e SANZ, 1998, p. 297). Assim, fica evidente a importância do engajamento de escola para reverter esse quadro, e

² É uma avaliação nova e ainda bastante desconhecida no mundo escolar.

assim promover práticas de ensino que assegure uma proposta de avaliação pautada pelo modelo da avaliação com ênfase no processo, ou seja, sob perspectiva interacionista da linguagem.

Ao tratar das questões pertinentes para medir e observar os textos dos alunos Cassany, Luna e Sanz (1998) apresentam um guia de avaliação do processo que será de grande ajuda tanto para professor e aluno. No referido guia são contempladas algumas perguntas relacionadas ao comportamento dos alunos na hora que estes estão produzindo os textos. As perguntas são:

¿Ha hecho borradores sobre el comportamiento del alumno?
 ¿Ha revisado e reformulado el texto? ¿Lo que ha hecho a menudo?
 ¿Ha utilizado alguna técnica concreta de composición? Por ejemplo: hacer listas de ideas, hacer un esquema, desarrollar palabras clave torbellino de ideas, etc.³
 (CASSANY; LUNA e SANZ, 1998, p. 297)

O conjunto de estratégias descrito acima permite uma organização ampla sobre como a escrita é conduzida na sala de aula, portanto os dados observados devem ser cuidadosamente anotados em um caderno, as anotações feitas pelo corpo docente permitirão observar o desenvolvimento do processo de composição ao longo do curso. Ainda de acordo com Cassany, Luna e Sanz (1998), também é importante considerar as mudanças de hábitos e a maneira de trabalhar cada aluno, pois se trata de aprendizes com habilidades distintas, alguns são mais lentos e se desenvolvem aos poucos. No entanto, seria um equívoco querer obter os resultados em uma semana ou em um mês, porque que não podemos negar a heterogeneidade de uma sala de aula, e para contemplar as características individuais dos discentes demanda tempo e esforço e dedicação.

De modo a atender melhor o processo de avaliação destacamos a importância de se estabelecer um diálogo entre professor e aluno, no ato da entrega dos textos. Para compreendermos melhor este ponto, podemos iniciá-lo a partir da seguinte indagação: Quantas vezes depois de entregar os textos corrigidos o professor na condição de avaliador realiza comentários? O problema aqui diz respeito aos erros que aparecem em vermelho no texto destacado pelo professor. Como alternativa sugere-se que ao invés de grifar os erros com uma caneta vermelha, o educador por meio do diálogo conduza a aula auxiliando os alunos a identificarem os próprios erros.

³ Há feito esboços do comportamento do aluno?

Há revisado e reformulado o texto? O que há feito com frequência?

Há utilizado alguma técnica de composição específica? Por exemplo: fazer listas de ideias, esboçar, desenvolver palavras-chave, brainstorming, etc.

Considerando a importância do diálogo Cassany faz a seguinte afirmação: “[...] son útiles las tutorías entre docente y aprendiz en las que se leen los escritos y ambos dialogan sobre lo que entendieron y sobre los posibles procedimientos para mejorar el escrito”⁴ (CASSANY, 2004, p. 938). O professor poderá então por meio do diálogo esclarecer as dúvidas e ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades e, conseqüentemente, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Seguindo essa recomendação, os erros adquirem novo significado em que contribuem para o crescimento.

Antes de estabelecer os critérios de correção a serem aplicados em sala de aula Cassany, Luna e Sanz (1998) ressaltam que se trata de: “una de las cuestiones metodológicas más importantes de una clase de expresión escrita”⁵, (CASSANY, LUNA e SANZ 1998, p. 287). Apesar de ser fundamental, a tarefa de corrigir os textos nem sempre é vista como um fator positivo, pois esta etapa só pode ser realizada mediante muitas horas de trabalho. No intuito de amenizar o impacto negativo do processo de correção, Cassany (2004, p. 938) apresenta um quadro enumerando alguns conselhos práticos para que a correção possa cumprir bem a sua função.

Quadro 01: Conselhos práticos para correção

| Nº | Conselho prático |
|----|---|
| 1 | Corrige sólo los errores que el alumno puede aprender. ⁶ |
| 2 | Corrige mientras el alumno escribe o mientras tenga fresco lo que ha escrito. Tutoriza en clase los grupos y las parejas que están escribiendo ⁷ |
| 3 | Corrige las versiones previas al texto (borradores, esquemas). ⁸ |
| 4 | Habla con los autores, se es posible, antes de marcar gráficamente el texto. ⁹ |
| 5 | Indica los errores y pide a los alumnos que busquen soluciones y mejoras. ¹⁰ |
| 6 | Da instrucciones para mejorar el escrito: reescribe el texto, amplia el párrafo 3º, añade más puntos o comas al 2º párrafo, etcétera. ¹¹ |
| 7 | Deja tiempo en clase para leer y comentar las correcciones. ¹² |
| 8 | Enseña al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas. ¹³ |

⁴ [...] os tutoriais entre o professor e o aprendiz são úteis, nos quais as escritas são lidas e ambos discutem o que entenderam e sobre os procedimentos possíveis para melhorar a escrita.

⁵ Uma das questões metodológicas mais importantes em uma aula de redação.

⁶ Corrige apenas os erros que o aluno possa aprender.

⁷ Corrige enquanto o aluno escreve ou enquanto o que ele escreveu está fresco. Em sala de aula, ensine os grupos e pares que estão escrevendo.

⁸ Corrige as versões do pré-texto (rascunhos, esquemas).

⁹ Converse com os autores, se possível, antes de marcar graficamente o texto.

¹⁰ Indica os erros e peça aos alunos que encontrem soluções e melhorias.

¹¹ Dá instruções para melhorar a redação: reescrever o texto, expandir o 3º parágrafo, adicionar mais pontos ou vírgulas ao 2º parágrafo, e assim por diante.

¹² Deixe tempo em aula para ler e comentar as correções.

¹³ Ensine os alunos a se auto-corrigirem com roteiros, diretrizes, dicionários, gramáticas.

| | |
|---|---|
| 1 | Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación, varia las técnicas. ¹⁴ |
| 2 | Adapta la corrección de cada texto a las necesidades y los intereses de su autor. ¹⁵ |

Fonte: Cassany e Comas (2004, p. 938).

Teoricamente todos os critérios de correção presente no quadro acima são concebidos numa perspectiva de avaliação formativa, cuja finalidade é oferecer informações relevantes sobre o processo de avaliação. Avaliar por este ângulo, vai moldar o processo de avaliação de forma particular e profunda.

Diante da evidente realidade ao se avaliar, Cassany (2004) tenta de maneira sistemática estabelecer essa relação entre professor e aluno com o objetivo que avaliação seja justa, ao invés de atribuir notas e conceitos que em nada contribui para a aquisição da modalidade escrita. Além do mais o aluno se torna protagonista do próprio processo de aprendizagem, porém é necessário que o professor seja flexível para inspirar segurança e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o contexto em que se encontra a avaliação nas escolas, este trabalho se propôs a responder quais seriam as contribuições do enfoque comunicativo para o ensino-aprendizagem da produção escrita em E/LE. A partir dessa premissa, achamos conveniente analisar as concepções de linguagem que embasam o ensino da escrita assim como também mostrar como os textos variam dependendo da relação entre concepção de língua e escrita.

No caso específico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tomamos como referência os PCNS (1998), as práticas preconizadas neste documento nos mostram que as três visões (behaviorista, cognitivista e sociointeracional) para orientar o ensino de língua estrangeira se relacionam de alguma maneira com as concepções de linguagem. A visão behaviorista vai de encontro com a concepção como expressão do pensamento mencionada por Robins (1979), a visão cognitivista e a visão sociointeracional se assemelham com o modelo de linguagem apresentada por Bakhtin (2006).

No sentido de avaliação da escrita ou da comunicação nas aulas de E/LE, percebe-se grandes desafios para analisar o ensino de tal idioma com a aprendizagem dos alunos, na

¹⁴ Use a correção como um recurso didático e não como uma obrigação, varie as técnicas.

¹⁵ Adapte à correção de cada texto às necessidades e interesses de seu autor.

tentativa de promoção da interação, conversação e interpretação da língua, e ainda aplicar os conteúdos presentes na sala de aula.

Existe uma dificuldade de lidar com os docentes para conseguir valorizar o ensino da língua, em que a grande maioria apenas vê a importância na parte gramatical, o que gera uma carência no conhecimento de um ensino de LE, para se ter uma perspectiva discursiva e comunicativa com outros indivíduos. Nesse caso, torna-se necessário que haja uma avaliação formativa para analisar como o processo de ensino e aprendizagem está sendo oferecido para aprendizagem da Língua Espanhola.

Assim, a partir da avaliação precisa e contínua é possível perceber que critérios de avaliação devem ser dados à produção da escrita no ensino de Espanhol, e assim, levar os discentes a entender a língua como uma forma interativa verbal com processos dialógicos por meio de um processo com contato com o outro.

Por fim, apresentamos algumas estratégias sugeridas por Cassany, Luna e Sanz (1998) para uma abordagem significativa durante a atividade com a habilidade escrita em sala de aula. Com base nesses mesmos autores destacamos também alguns critérios de correção que se encontram condicionados numa perspectiva de interação.

Desse modo, os resultados do estudo nos leva a crer que o EC, seja o que melhor dê conta para desenvolver as habilidades de uma segunda língua. No que diz respeito à avaliação da expressão escrita, ao optarmos por este enfoque os indicativos são de que será mais fácil envolver os alunos no trabalho com a escrita, pois a abordagem comunicativa evidencia a necessidade de que os textos devem representar situações vivenciadas no cotidiano.

Quanto aos procedimentos para avaliar a produção escrita em E/LE, mediada por o EC, se percebe que os critérios de correção, quando bem conduzidos atende aos desejos a abordagem comunicativa, que é utilizar mecanismos de avaliação que permita o aluno a comunicar-se na nova língua, sem que necessariamente haja um corte com o modelo de avaliação tradicional.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, D. J. A. **Entre o estrutural e o discursivo: concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 3ª ed. Campinas: São Paulo, ed. Pontes, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12ª Ed. Hicitec, 2006.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.
- CAIXETA, G. C. A. Concepções de linguagem, gênero textual e Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Alpha**, v. 6, p. 9-17, 2005.
- CASSANY, D. **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.** C L & E, Nº 6, 1990. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- CASSANY, D; Comas, P. **“La expresión escrita”, em Vademécum para la formación de profesores.** Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, 2004. p. 917-939.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua.** 4ª ed. Tradução: Susanna Esquerdo. Barcelona: Ed. Graó, 1998.
- DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: Pontos e pespontos. VEREDAS - **Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://integral.objectis.net/AvaliarSaberes>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- FARIA, E. M.; ALMEIDA, M. de F.; LEITE, M. R. B. Leitura e produção de textos II. In: ADRIGUE, A. C. S.; FARIA, E. M. B. (Orgs.) **Linguagens usos e reflexões.** v. 3, 2009, p. 115-155.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2006.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 39ª ed. 2008.
- KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.
- KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. **Revista eletrônica: Educación Superior. Investigaciones y Debates**, 2006.

LUCCHESI, D. **Sistema, Mudança e Linguagem**. São Paulo: Parábola. 2004.

MONTEIRO, M. C. P. M. G. **A avaliação da expressão escrita em Espanhol língua estrangeira**: como corrigir a expressão escrita em contexto na sala de aula. Faculdade de Letras: Universidade do Porto. 2012.

OLINTO, A. **Minidicionário Antônio Olinto da Língua Portuguesa**. Organização: Ubiratan Rosa. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

PETTER, M. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à lingüística**. 5. Ed. São Paulo: contexto, 2010, 11-23.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, R. M. A linguagem como forma de ação conjunta: delineando algumas proposições sociocognitivas. In: ALVES, M. F.; SALUSTIANO, D. A.; RIBEIRO, R. M. (Orgs.) **práticas de linguagem e ensino**. Campina Grande: EDUFCEG, 2013, p. 15-32.

ROBINS, R. H. Pequena história da lingüística. Rio de Janeiro: ao livro técnico S/A. **Estudos lingüísticos pré-saussureanos**. 1979.

SILVA, A. C. **Cidadania e avaliação no ensino de E/LE**: Do discurso à prática. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu: 2014.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus por ter me fortalecido e me dado forças para enfrentar os obstáculos, que muitas vezes me levaram a pensar que não iria conseguir vencer. Sem a ajuda de Deus nada seria possível.

Gostaria de dedicar este trabalho a pessoas muito especiais, que foram fundamentais para a realização desta etapa, especialmente a minha família e amigos.

Agradeço de forma especial ao meu orientador, Gustavo Enrique Castellón Agudelo, pela confiança concedida e por sempre estar presente para sanar as dúvidas que surgiram ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer a todos os meus amigos que conquistei na graduação, em especial a Núbia e a minha irmã Suely. Sou grata a cada um que a sua maneira me proporcionaram momentos inesquecíveis, bem como pelo espírito colaborativo de cada um quando tínhamos que realizar as atividades acadêmicas em equipe. Através da confiança que tínhamos um no outro, aprendemos de forma recíproca. A nossa amizade se fortaleceu cada vez mais e eu jamais esquecerei.

Agradeço à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) por ter me proporcionado o contato com o mundo acadêmico e a todos os funcionários desta instituição pelo apoio e conhecimento compartilhado durante essa jornada.