

Maria Cristina Pinto Martins Gonçalves Monteiro

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português para 3º ciclo do Ensino
Básico e Secundário e Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e
Secundário

A avaliação da expressão escrita em Espanhol língua estrangeira
Como corrigir a expressão escrita em contexto sala de aula

2012

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientadora: Doutora Pilar Nicolás Martínez

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas propostas de avaliação da expressão escrita em contexto sala de aula, numa avaliação formativa que acompanha todo o processo de produção. Neste, são apresentadas amostras de trabalhos escritos elaborados por alunos de 11º ano de espanhol iniciação, nível A2.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunas propuestas de la evaluación de la expresión escrita en el contexto de aula, en una evaluación formativa que acompaña todo el proceso de producción. En este son presentadas muestras de trabajos escritos de alumnos de 11º. Curso de español – iniciación, nivel A2.

Palavras - chave: Educação> Avaliação> Expressão escrita> Sala de aula

A todos os que gostam de aprender

*Ao Paulo e à Maria João
pelo tempo que os deixei sós*

Agradecimentos

À minha colega de Mestrado e amiga Paula pelo apoio nos momentos mais duros deste percurso sinuoso.

À minha professora e coorientadora doutora Pilar Nicolás Martínez pelo seu profissionalismo, dedicação, disponibilidade. Um exemplo a seguir.

Ao professor doutor Rogelio Ponce de León Romeo pela flexibilidade que sempre demonstrou para com os seus discentes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
Parte I	
1. A avaliação em línguas estrangeiras	8
1.1. A avaliação no contexto educativo	8
1.2. A avaliação aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ...	13
1.3. O Programa de Espanhol do Ensino Secundário – 11.º ano – Iniciação ..	15
1.4. A avaliação em línguas estrangeiras nos Estabelecimentos de Ensino em Portugal	16
1.5. A avaliação: uma competência profissional	18
2. A avaliação aplicada à expressão escrita	
2.1. O papel da expressão escrita na sociedade atual	21
2.2. Princípios reguladores da avaliação da expressão escrita nos documentos oficiais	22
2.2.1. A avaliação da expressão escrita no <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i> (QECR)	23
2.2.2. Critério de classificação da expressão escrita nos exames nacionais de espanhol língua estrangeira	29
2.2.3. A avaliação da expressão escrita nos diplomas DELE	30
2.3. O que avaliar num texto escrito	34
2.4. Como corrigir a produção escrita dos alunos	36
Parte II	
1. A avaliação da expressão escrita em contexto de sala de aula: aplicação prática	41
1.1. Contexto educativo dos intervenientes na aplicação prática	42
1.2. Objetivos da aplicação prática	43
1.3. Resultados do inquérito à turma em relação à língua e às aulas de Espanhol	44
1.4. Da interpretação à ação	49
1.5. Ação: atividades de prática da expressão escrita	50
1.5.1. Primeira atividade prática	51
1.5.2. Segunda atividade prática	53
1.5.3. Terceira atividade prática	55
1.5.4. Quarta atividade prática	57
1.6. Resultado do inquérito do terceiro período	60
CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	71

INTRODUÇÃO

O corretor interroga-se durante muito tempo para saber se é um 10 ou um 10,5 que vai colocar em tal cópia. Conheço os que vão até ao quarto de ponto e que releem a cópia duas e três vezes.

(Ikor, *O caso de consciência do professor*, citado por Barlow, 2003: 38)

Durante um longo período de tempo, o ato de escrever foi deixado de lado em prol de atividades de expressão e compreensão orais, por isso, escrever era, do ponto de vista dos alunos, uma atividade maçadora que não servia para nada, a não ser para perder tempo a pensar sobre o que se vai escrever e dar trabalho aos professores que corrigiam.

Hoje, com a massificação dos meios de comunicação audiovisuais, a necessidade de comunicar em língua estrangeira fez renascer a escrita. Pois, *emails*, *chats* de conversação, comentários nas redes sociais recorrem à escrita. Desta forma, o aluno de língua estrangeira interage, «conversa», através do texto escrito e toma consciência da sua importância nesta «aldeia global».

Assim, na prática docente, cabe-nos a nós, professores, colmatar as dificuldades no que diz respeito às atividades de expressão escrita que ainda persistem.

Por um lado, temos que motivar os alunos que, à imagem do que acontece na língua materna, ainda não sabem porque vão escrever e o que vão escrever, considerando a atividade difícil e sem sentido.

Por outro lado, está a dificuldade em avaliar a produção final dos mesmos: O que corrigir? Como construir atividades de avaliação da expressão escrita? Como avaliar? Estas foram algumas dificuldades e questões legítimas com as quais me deparei na hora de preparar atividades de expressão escrita para as minhas aulas de iniciação à prática pedagógica de espanhol língua estrangeira.

Assim, e dada a complexidade desta destreza e a preocupação em elaborar e aplicar os critérios para uma avaliação e correção justas das

produções escritas dos alunos na aula de espanhol, surgiu a escolha do tema para a dissertação de mestrado.

Esta está organizada em duas partes: a primeira, onde se apresenta o conceito de avaliação, a sua aplicação ao contexto de ensino/aprendizagem e à expressão escrita propriamente dita, a forma como esta está contemplada no documento elaborado pelo Conselho da Europa e publicado em 2001 *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), nos Diplomas de Espanhol Língua Estrangeira (DELE) e no Programa de Espanhol para o Ensino Secundário, uma vez que a amostra de trabalhos é de alunos deste ciclo de ensino.

Na segunda parte, apresenta-se a aplicação prática no contexto sala de aula e os resultados obtidos.

O objetivo dos trabalhos escritos propostos aos alunos foi, em primeiro lugar, o de escrever com um objetivo comunicativo concreto e efetivo, em que pudessem vê-los como algo útil nas suas vidas e não o escrever por escrever, só porque é uma destreza que tem que ser obrigatoriamente avaliada porque a Escola, o Programa e o Ministério a isso obrigam, e, em segundo lugar, levá-los a refletir sobre a proximidade entre a língua materna e o espanhol e consequentemente as interferências / erros produzidos.

PARTE I

1. A avaliação em línguas estrangeiras

Atualmente o termo «avaliação» está cada vez mais presente no contexto educativo, por isso é de extrema importância o domínio do verdadeiro sentido do mesmo.

Até ao século XX, «avaliar» consistia em determinar um valor, o preço de um bem. Só em 1934, este termo aparece com sentido figurado de julgar o valor de uma pessoa ou de uma ideia. No entanto, e se até aos dias de hoje, os dicionários ainda não apresentam uma definição de «avaliação» no contexto educativo (Chardenet, 1999:7), a sua etimologia indica uma tensão permanente entre uma orientação objetivista / quantitativa e uma orientação subjetivista / qualitativa, que tantas vezes aparece nos discursos de investigadores, que se interessam por este assunto, que colocam a noção de valor como central (Vial, 2001).

A didática das línguas não fugiu a esta tendência, daí que a avaliação seja um tema cada vez mais presente em estudos ligados ao ensino e exemplo disso é a sua inclusão no documento elaborado pelo Conselho da Europa, em 2001 *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR), que lhe dedica todo um capítulo.

1.1. A avaliação no contexto educativo

“Avaliar”, “avaliação”. Palavras comuns na vida dos professores, mas que carregam sentidos ainda desconhecidos.

O que sabemos sobre avaliação? Como avaliamos? Com que finalidade? Que critérios e instrumentos utilizamos? Será que estamos a ser justos?

Para Celso Vasconcellos (2001), avaliar é localizar necessidades e comprometer-se com a sua superação; Charles Hadji (1997) acredita que o ideal é que a avaliação contribua para que todo o estudante assuma poder

sobre si mesmo, tenha consciência das suas capacidades e reflita sobre o que deve melhorar. Para Eguiluz e Vega (1996: 19):

En el campo concreto de la docencia se recurre a la evaluación para dar a conocer y valorar el proceso educativo. Una evaluación sistemática y formal permitirá el análisis y la valoración de diferentes aspectos como: a) el aprendizaje de los alumnos; b) la eficacia del profesor; c) la eficacia de un programa; d) la eficacia diferencial de las técnicas e métodos didácticos utilizados; e) la eficacia relativa de los materiales didácticos; f) la estructura y organización de un centro educativo; g) la eficacia de un esquema de evaluación, etc.

Para mim, avaliar é um processo muito complexo que envolve tudo e todos.

Acredito que seja possível alcançar tais definições na prática real de sala de aula seguindo os ideais de autonomia e de uma nova forma de avaliar, com uma avaliação justa, que não penalize o aluno porque não sabe escrever, mas que o ensine a construir a sua capacidade de comunicar por escrito, que o prepare como agente social, ativo, dotado de ferramentas para singrar em qualquer fileira.

O conceito de autonomia e as suas implicações são por certo complexos. Kenny (1993: 436) diz que autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa. Littlewood (1996: 429) afirma que podemos olhar a capacidade geral de uma pessoa pela independência ao longo de uma variedade de situações que ela encontra. Alternadamente, podemos olhar para a capacidade de um indivíduo em agir autonomamente no desempenho de tarefas específicas. Parece então que o conceito de autonomia e responsabilidade estão interligados. Pois, como pode um aluno ser autónomo sem ser responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem onde, obviamente, está presente a sua avaliação?

São muito variadas as formas como se pode avaliar e todos nós, em diferentes alturas da nossa prática pedagógica, as pomos em prática.

O QECR oferece diversas modalidades de avaliação que apresenta por pares, as quais apresento resumidamente:

- **Avaliação de aproveitamento / Avaliação de domínio** (a avaliação de aproveitamento identifica se foram cumpridos os objetivos previstos e a de domínio corresponde ao que o aluno pode ou sabe fazer);
- **Avaliação contínua / Avaliação num momento concreto** (avaliação contínua mede-se através de procedimentos qualitativos – trabalhos, portefólio, ..., permite a avaliação do processo de aprendizagem; a de momento concreto é uma avaliação quantitativa e realiza-se a partir de exames);
- **Avaliação formativa / Avaliação sumativa** (avaliação formativa é um processo contínuo de qualificação da formação, vai corrigindo ao longo do período de aprendizagem e adaptando as metodologias; a sumativa procura sintetizar numa qualificação o aproveitamento do aluno no final de um curso ou período de instrução);
- **Avaliação direta / Avaliação indireta** (a avaliação direta propõe provas dirigidas para avaliar uma destreza em concreto; a indireta avalia diferentes destrezas em provas gerais);
- **Avaliação da atuação / Avaliação dos conhecimentos** (a avaliação da atuação pede ao aluno respostas no uso comunicativo da língua – pragmática, sociolinguística, ...; a de conhecimentos centra-se em aspetos muito concretos da língua – ortografia, pronúncia,...);
- **Avaliação subjetiva / Avaliação objetiva** (a avaliação subjetiva avalia a atuação e depende do ponto de vista do professor; as objetivas qualificam aspetos quantificáveis da língua e não precisam do ponto de vista do professor);
- **Heteroavaliação / Autoavaliação** (hétero é feita por outros; auto é feita pelo próprio e necessita de instrumentos que ajudem nessa avaliação);
- **Avaliação referente a normas / Avaliação referente a critérios** (situa os aprendentes uns em relação aos outros; na referente a critérios o aprendente é avaliado meramente em termos da sua capacidade no assunto, qualquer que seja a capacidade dos seus colegas);
- **Avaliação referente a critérios de mestria / Avaliação do contínuo** (abordagem *referente a critérios de mestria* é uma abordagem na qual uma única “norma de competência mínima”, ou um “ponto de distinção”, separa

os aprendentes em ‘capazes’ e ‘não capazes’, sem que se tenha em conta o grau de qualidade manifestado no modo como o objetivo em causa é atingido; a alternativa a esta abordagem de domínio é apresentar os resultados de cada teste sobre uma curva de competência, utilizando a escala de níveis);

- **Avaliação a partir de uma escala / Avaliação a partir de uma lista de verificação** (classificar a partir de uma escala é determinar que uma pessoa está num dado nível ou patamar, baseando-se numa escala constituída por um dado número desses níveis ou patamares numa perspetiva vertical; uma lista de verificação pretende demonstrar que um certo caminho relevante foi percorrido, é uma perspetiva horizontal que analisa a parte do conteúdo do módulo que foi alcançada com sucesso);
- **Avaliação impressionista / Avaliação por juízos orientados** (avaliação impressionista pressupõe um juízo totalmente subjetivo feito a partir da experiência do desempenho do aprendente na sala de aula, sem referência a critérios específicos relacionados com uma avaliação específica; a avaliação por juízos orientados é composta por juízos nos quais a subjetividade individual daquele que avalia é complementada com uma avaliação consciente em relação a critérios específicos);
- **Avaliação de série / Avaliação de categoria** (a avaliação de categoria implica uma única tarefa de avaliação na qual o desempenho é julgado em relação às categorias de uma grelha de avaliação; a avaliação de série implica uma série de tarefas de avaliação isoladas que são classificadas com um nível simples de uma escala qualitativa);

Adaptado do QECR (2001: 251-263)

Não deixa de ser relevante o facto de o QECR dedicar um capítulo exclusivo a este tema e apresentar uma tão grande variedade de modalidades de avaliação. Tal constatação só prova que a avaliação, e a sua uniformização são deveras importantes no contexto atual do ensino/aprendizagem das línguas. Não quero com isto dizer que esta seja mais importante hoje que anos atrás, a diferença reside na forma como os novos enfoques metodológicos tentam que seja encarada e trabalhada, ou seja, já não se pode encarar a avaliação como a “medida” ou “valor” atribuído ao produto final, mas sim uma avaliação contínua de todo o processo, que vai ajudar a melhorar o produto final e consequentemente o resultado.

No QECR são destacados três conceitos fundamentais na avaliação: validade, fiabilidade e exequibilidade.

É possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efetivamente avaliado, o constructo, é aquilo que, no contexto dado, *deve* ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exata da proficiência do(s) candidato(s) em questão.

Adaptado do QECR (2001: 243)

A *fiabilidade*, por outro lado, é um termo técnico. É a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste.

Adaptado do QECR (2001: 243)

A *exequibilidade* é uma questão essencial da avaliação do desempenho. Os avaliadores trabalham pressionados pelo tempo. Observam apenas uma amostra limitada do desempenho e há limites definidos quanto ao tipo e ao número de categorias que podem manipular como critérios.

Adaptado do QECR (2001: 245)

O objetivo do QECR é ser o mais abrangente possível de forma a dar margem para a seletividade dos seus utilizadores.

Através das escalas dos Níveis Comuns de Referência, este documento pretende facilitar a descrição do nível de proficiência atingido nas certificações existentes e comparar sistemas educativos e destaca que a razão principal por que é difícil relacionar as avaliações em línguas é porque estas testam geralmente coisas radicalmente diferentes, mesmo quando pretendem cobrir os mesmos domínios. Devendo-se este facto, por um lado, a uma conceptualização e a uma operacionalização insuficientes do “constructo” e, por outro lado, a uma interferência do método de avaliação. (QECR, 2001: 243)

O QECR propõe uma tentativa baseada em princípios para encontrar uma solução para o primeiro problema subjacente e relativo à aprendizagem das línguas vivas em contexto europeu.

Assim, as escalas e descritores podem ser utilizados para:

- a) relacionar entre si os quadros de referência nacionais e institucionais, através de um Quadro Europeu Comum de Referência;
- b) estabelecer os objetivos de determinados exames e módulos de cursos, usando categorias e níveis das escalas.

QECR (2001: 250)

1.2. A avaliação aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) teve um papel importante, neste século XXI, na renovação dos programas e dos certificados em línguas, permitindo colar os fundamentos de uma avaliação institucional necessária à nova lógica de avaliação de resultados do sistema educativo à aproximação certificativa em línguas a nível europeu. No entanto, para além de ter contribuído para a renovação curricular, o QECR permitiu igualmente uma renovação das práticas de avaliação e uma abertura para as ferramentas formativas e de autoavaliação, através da adoção do *Portefólio Europeu de Línguas* (PEL).

Este documento tem vindo a ganhar importância e está adaptado aos diferentes tipos de público (migrantes, crianças, adultos em centros de línguas, etc.), tem sido recomendado em numerosos sistemas educativos europeus; em França, por exemplo, tornou-se oficial em 2005.

O seu objetivo é permitir que os “aprendentes” arquivem, organizem e valorizem o seu percurso de aprendizagem de diferentes línguas de acordo com uma escala comum a toda a Europa, isto é, as escalas de avaliação e os descritores do QECR. Nele, como em todos os portefólios, o “aprendente” pode guardar certificados e produções que lhe pareçam significativas do seu nível e/ou da sua progressão. Dispõe de páginas para o registo das suas

experiências linguísticas e culturais e para que autoavalie o seu nível de competência nas diferentes línguas que utiliza.

Apesar de ter sido adequado ao público-alvo, a sua estrutura e a sua finalidade são comuns, ou seja, contém uma série de rubricas tipo para poder ser validado pelas instâncias do Conselho da Europa, a saber:

- Biografia do uso da língua – aqui mostra-se o que se sabe fazer com as línguas que selecionamos; as suas experiências culturais dentro e fora do contexto educativo; clarifica-se objetivos e estratégias de aprendizagem; (...).
- Passaporte de línguas – permite apresentar de forma sucinta a autoavaliação das competências com a língua e as experiências de aprendizagem linguística e intercultural do sujeito a partir dos descritores do QECR.
- Um dossiê – que contém os trabalhos pessoais e as certificações que pretendem que façam parte do portefólio (produções escritas ou orais, descrições de projetos de estudo, os resultados obtidos, diplomas e certificados).

As finalidades didáticas deste documento constituem uma ferramenta de acompanhamento na construção de uma postura de “aprendente” reflexivo, fundada sobre um desenvolvimento de competências autoavaliativas e metacognitivas, numa visão de domínio de língua plurilingue e pluricultural. Desta forma, a avaliação é encarada positivamente porque os descritores do QECR permitem que o “aprendente” se autoavalie e seja avaliado de acordo com o que sabe fazer e não a partir dos seus erros ou falhas, do mesmo modo que o dossiê lhe permite conservar as produções que testemunham a sua competência e não a sua incompetência.

1.3. O Programa de Espanhol do Ensino Secundário – 11.º ano – Iniciação

Como já referi, as políticas educativas europeias, de forma geral, tentam adaptar os seus contextos educativos nacionais ao QECR.

Portugal não é exceção e o *Programa de Espanhol, iniciação para o 11.º ano do Ensino Secundário, para os cursos de Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*¹ segue a corrente de aprendizagem por competências, defendida no referido Quadro.

Este primeiro bloco de conteúdos está relacionado com o objetivo básico de desenvolver a competência comunicativa, através do exercício da compreensão e da expressão, tanto oral como escrita. Os níveis de desenvolvimento para este ano correspondem aos níveis A2.1 e A2.2 do Quadro Europeu Comum de Referência (o nível mais elevado para as competências recetivas e o menos elevado para as produtivas).

Programa de Espanhol, 11.º ano, Iniciação (2002: 5)

De acordo com as considerações apresentadas nas Sugestões Metodológicas Gerais, e seguindo a recomendação do Quadro Europeu Comum de Referência, que privilegia uma metodologia orientada para a ação, sugere-se uma gestão do programa integrando objetivos e conteúdos, na perspetiva do trabalho por “projetos e tarefas”, com atividades – tarefas – significativas e acessíveis aos alunos do 11º ano de Iniciação.

Programa de Espanhol, 11.º ano, Iniciação (2002: 21)

No que diz respeito à avaliação, o Programa de Espanhol, no ponto 4. “Sugestões Metodológicas”, refere que são aspetos a valorizar na avaliação e autoavaliação:

- Realização da tarefa final;
- Consecução das tarefas intermédias;

¹ Homologado a 13 de dezembro de 2002

- O que se aprendeu a fazer e a dizer (objetivos comunicacionais);
- As estruturas, palavras, formas, frases (conteúdos linguísticos);
- O que se sabe em relação a.... (aspeto sociocultural);
- Como se trabalhou e aquilo que favoreceu mais a aprendizagem (componente estratégica);
- O uso da língua-alvo;
- Os aspetos a melhorar no processo e nos resultados.

Programa de Espanhol, 11º ano, Iniciação, (2002: 24)

Para além deste ponto, apenas se vê outra referência direta à autoavaliação no ponto 2.2. “Autonomia na aprendizagem”. De resto, a avaliação aparece como parte integrante das diversas competências, quando faz referência às “Atitudes”.

Após esta análise, conclui-se que não está contemplado nenhum ponto consagrado à avaliação, propriamente dita, com grelhas, aspetos a observar em cada uma das fases do trabalho / tarefa final. Tudo parece remeter para critérios de avaliação do exame nacional disponíveis no *Gabinete de avaliação Educacional* (GAVE) e para os aspetos referenciados no QECR, no qual se baseia o primeiro, o que confere a este documento, uma vez mais, um papel fundamental nos novos programas de línguas.

1.4. A avaliação em línguas estrangeiras nos Estabelecimentos de Ensino em Portugal

Todo o professor está sujeito a “regulamentos” que direcionam a sua tarefa como profissional. Por um lado, estão as diretrizes do Ministério da Educação e os Programas, por outro, os Regulamentos Internos das instituições educativas, as ponderações atribuídas pelo Conselho Pedagógico e os critérios de avaliação, definidos pelos diferentes Departamentos Curriculares, que regulam a avaliação final, através da distribuição de percentagens pelas diferentes competências, com o objetivo de uniformizar o conceito de avaliação.

No que diz respeito ao Departamento de Línguas, regra geral, as percentagens são divididas da seguinte forma no ensino secundário:

Conhecimentos / Capacidades 80% ²			
50%		30%	
Testes e outros trabalhos escritos		Oralidade	
Atitudes e valores 20%			
Aspetos a observar	Participação 14%	Comportamento 4%	Material 2%
	- Empenho nas tarefas propostas; - Atenção; - Tomada de notas; - Cumprimento de prazos	Respeito pelas regras definidas quanto às normas de conduta.	Material indispensável à aula.

(Quadro elaborado a partir de cruzamento de dados de várias escolas oficiais e privadas)

Assim, e desde o início do ano letivo que professores e alunos se veem confrontados com a questão da avaliação. Logo nas primeiras aulas, os alunos são informados dos critérios de avaliação de cada disciplina e realizam um teste de avaliação diagnóstica de conhecimentos, de carácter obrigatório a todas as disciplinas, para que se apurem eventuais dificuldades e se tracem linhas orientadoras para a superação das mesmas. Ora os alunos iniciam o ano com uma avaliação que o programa define como formativa e contínua por se tratar de uma avaliação «integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções, quando ainda é possível superá-las» (Programa de espanhol, 2001: 25).

A partir desta avaliação diagnóstica, o professor traça o plano de estudos. Não é desconhecido de ninguém, e muito menos por parte dos professores de línguas estrangeiras, os diferentes níveis de proficiência existentes dentro de um mesmo grupo de alunos. Cabe ao professor a árdua tarefa de adequar a avaliação à realidade que se lhe apresenta, porque, como afirmam Altet, Paquay e Perrenoud (2002: 56): “Não adianta observar se não se sabe interpretar. Não adianta saber interpretar se não se sabe decidir. E não adianta decidir se se é incapaz de concretizar as suas decisões”. Deste modo, parece importante personalizar e, porque não, humanizar o processo de avaliação, localizando as necessidades com vista a supri-las ao longo do ano

²As percentagens relativas aos conhecimentos e capacidades variam entre os 80% e os 90% no ensino secundário. Esta variante é da responsabilidade de cada Estabelecimento de Ensino.

letivo. Segundo Teresa Bordón (2004: 19 e ss.) a avaliação é importante e necessária pela questão prática e pelo valor pedagógico. Ainda segundo a autora, partindo da avaliação podemos tomar decisões acertadas na definição de conteúdos, objetivos, métodos de ensino-aprendizagem e estratégias que conduzirão o aluno ao sucesso escolar. Isto é, a ajudá-lo a cumprir positivamente as avaliações formativas ao longo do ano letivo que, por sua vez, culminarão com uma avaliação sumativa final que lhe permite a transição de ano.

No caso das disciplinas de língua estrangeira, e mais concretamente do espanhol, porque é a disciplina em estudo neste trabalho, a avaliação abrange não só os aspetos de conhecimento linguístico, por se tratar da aprendizagem de uma língua, como também os conhecimentos culturais, pois os testes aplicados aos alunos, por norma, tentam abranger tudo o que à língua diz respeito.

1.5. A avaliação: uma competência profissional

A evolução das políticas linguísticas educativas que resultam de evoluções sociais e históricas mais amplas (mundialização, intensificação de trocas, a construção da Europa unida, etc.) coloca o indivíduo social, a competência plurilingue e intercultural e a formação ao longo da vida no centro das suas preocupações. Tal facto confere a professores e alunos um estatuto de atores responsáveis por agir com e na pluralidade.

No que toca às didáticas da língua, estas evoluções (sociais e educativas) supõem integrar no ensino outras competências para além das linguísticas, monoculturais e monolingues e consequentemente, outras modalidades de avaliação para essas competências que assumem um carácter evolutivo, dinâmico e experimental. Assim, Beacco e Byram (2007: 113) sublinham a importância de se elaborar ferramentas que “permettent d’évaluer les compétences transversales constitutives des répertoires plurilingues ainsi que celles qui sont constitutives d’une compétence interculturelle”. Para estes autores, uma verdadeira educação plurilingue e

intercultural advém de um currículo baseado na experiência para o qual conta tanto o percurso como a transparência dos resultados finais. Desta forma, qualquer indivíduo está na posição de avaliador, quanto mais não seja de si próprio.

Se a maior parte dos indivíduos, atores sociais, não têm formação sobre avaliação, o mesmo não se pode dizer dos professores e formadores. Nos últimos anos em Portugal, é frequente, se não obrigatória, a frequência de cursos de formação para professores no ativo, com o objetivo de se atualizarem relativamente às novas correntes didáticas. Digo “obrigatória” no sentido em que, a frequência dessas formações tem um peso importante no resultado da avaliação interna dos professores, levada a cabo pelas instituições onde estão a lecionar, sendo esta, igualmente, obrigatória. Para além destas, há, também, formação em “avaliação” para professores corretores dos exames nacionais com vista a esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir relativamente aos critérios de correção das provas.

Não há dúvida de que a avaliação como processo complexo necessita de ser constantemente questionada e ela própria avaliada e cabe ao avaliador a decisão do que é bom e do que é mau (Vial, 2001: 14). Ainda segundo este autor, para um professor em formação é necessário favorecer a construção de macro competências de reflexão e de “re-contextualização” de maneira a levá-los, por um lado, a clarificar, enriquecer e diversificar o seu reportório didático e, mais globalmente, o seu agir e a sua identidade profissionais e, por outro lado, interrogar os saberes, o saber-fazer e o saber-ser para os contextualizar e adaptar à diversidade e à singularidade das situações de ensino-aprendizagem com as quais serão confrontados (2001: 11).

Para ajudar nesta tarefa, o *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (PEFPI), pode ser, no meu caso foi, de grande importância. Este tem como objetivo a autoavaliação. Como se pode constatar na figura 1, este apresenta sete temas que, por sua vez, se subdividem. São eles: contexto, metodologia, recursos, programação da aula, dar aulas, aprendizagem autónoma e avaliação da aprendizagem. Os descritores de cada ponto levam-nos a refletir sobre a nossa prática pedagógica nas diferentes vertentes.

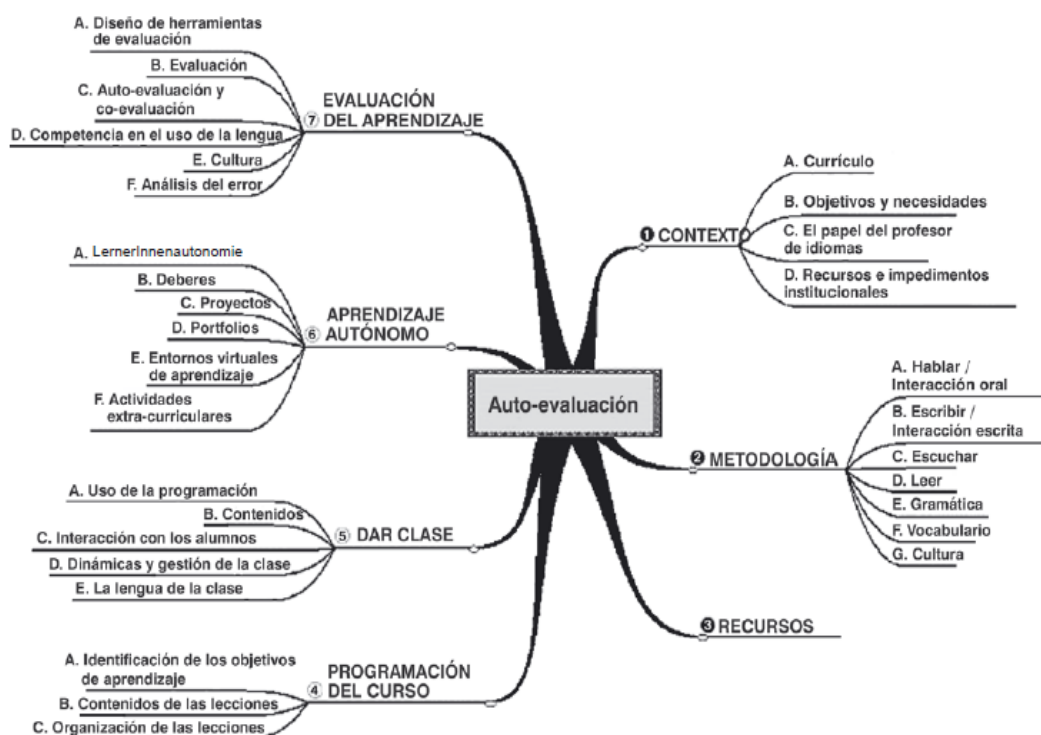


Fig.1 (2007: 6)

No que diz respeito à avaliação, levou-me a questionar se, realmente, estava a ser justa na avaliação que fazia dos alunos e se era capaz de aplicar as escalas de nível do QECR.

Após esta tomada de consciência, verifiquei que estes estavam a ser avaliados, ainda, numa perspetiva de falante nativo e isso, nos contextos didáticos atuais, já não faz sentido (por um lado porque é muito difícil atingir esse nível numa língua estrangeira e, por outro lado, porque não é essa a base do ensino de línguas no contexto de sociedade atual). A partir daí, melhorei a forma como avaliava os alunos e passei a adequar melhor os materiais ao objetivo que pretendia.

Outro documento de extrema importância na minha iniciação à prática pedagógica foi o *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A reflection tool for language teacher education* (EPOSTL). Este, para além de ajudar na minha autoreflexão/autoavaliação, serviu para elaborar as fichas de autoavaliação do aluno, no final das unidades didáticas. (anexo I).

Em conclusão, para se ser um profissional competente e justo, num mundo em constante mudança, é necessário, sem dúvida alguma, uma formação contínua, seja ela através de cursos ou de autoformação. O desafio é ser-se capaz de estar em permanente “avaliação”.

2. A avaliação aplicada à expressão escrita

2.1. O papel da expressão escrita na sociedade atual

Nos últimos anos, são inúmeros os comentários e notícias que nos dão conta que a sociedade atual e, principalmente, os jovens leem e escrevem cada vez menos, escrevem cada vez pior, dão mais erros, utilizam muitas abreviaturas, criando, inclusive, uma escrita própria (a dos sms), tudo isto fruto da massificação dos meios audiovisuais. Na realidade, e segundo Daniel Cassany “en general, no se escribe hoy menos que ayer, sino que se escribe de manera distinta” (1999: 23).

Sem dúvida que a massificação da tecnologia mudou a forma de comunicar, no entanto, a escrita continua a ter um papel fundamental no ato comunicativo. No mundo global em que vivemos, e no mundo do trabalho, é cada vez mais frequente o contacto via correio eletrónico, elaboração de relatórios, atas, etc.. Os jovens escrevem *e-mails*, em *blogs*, nas plataformas *moodle*, em *chats* de conversação, Logo não se pode dizer que não se escreve ou que se escreve menos.

Segundo Cassany, o 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 escrever.

Numa tentativa de superar estas dificuldades e frustrações dos alunos, Cassany defende que se deve: “[...] poner más énfasis en los textos académicos, enfocar la composición como una tarea socializada y cooperativa, y, en definitiva, evolucionar al ritmo que cambia la sociedad.” (1999: 23), pois só assim os discentes verão utilidade nas atividades que realizam.

Foi este o princípio que tentei pôr em prática nas minhas aulas e o resultado foi deveras positivo, como se poderá comprovar na segunda parte deste trabalho.

2.2. Princípios reguladores da avaliação da expressão escrita nos documentos oficiais:

A atividade de expressão escrita aparece, normalmente, tendo em conta o contexto sala de aula e a organização dos manuais, no final da unidade didática e, no que diz respeito a testes e exames, é a última atividade a realizar, aparecendo sempre na última parte. Isto porque se crê que, nesta fase, os alunos já estarão munidos das ferramentas necessárias para construir a sua “obra”.

Após a realização dos escritos na sala de aula, nos testes ou nos exames, resta ao professor ou ao classificador a árdua tarefa de ler e avaliar. Para isso, este rege-se pela matriz de correção elaborada de acordo com o nível.

Como já referi, o QECR é o documento que serve de base para a uniformização do ensino de línguas estrangeiras. Assim, as diretrizes nele apresentadas estão presentes nos critérios de correção dos enunciados escritos nos exames nacionais em Portugal e nos DELE.

2.2.1. A avaliação da expressão escrita no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR)

Como se pode observar nos quadros que se seguem, para o processo de avaliação o QECR apresenta escalas e descritores que ajudam a situar o aluno num nível de domínio da língua.

Para a expressão escrita, são apresentadas três escalas que dão exemplos para a produção escrita geral; a escrita criativa; relatórios e ensaios/composições.

Para atingir os diferentes níveis, o discente terá de atingir as seguintes competências:

PRODUÇÃO ESCRITA GERAL	
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

QECR (2001: 96)

ESCRITA CRIATIVA	
C2	É capaz de escrever, com clareza e fluência, histórias cativantes e descrições de experiências num estilo adequado ao género adoptado.
C1	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado ao leitor visado.
B2	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado.
	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse. É capaz de escrever uma revisão de um filme, de um livro ou de uma peça.
B1	É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse.
	É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.
A2	É capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas.
	É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais.
	É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.

QECR (2001: 97)

RELATÓRIOS E ENSAIOS/COMPOSIÇÕES	
C2	É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários. É capaz de fornecer uma estrutura lógica e eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais.
C1	É capaz de escrever exposições claras e estruturadas, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões pertinentes e salientes. É capaz de desenvolver e defender pontos de vista, de forma relativamente extensa, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes.
B2	É capaz de escrever um ensaio ou um relatório que desenvolva sistematicamente uma argumentação, sublinhando questões significativas e destacando pormenores relevantes. É capaz de avaliar ideias diferentes ou soluções para um problema.
	É capaz de escrever ensaios ou relatórios que desenvolvam uma argumentação, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e explicando as vantagens e desvantagens de várias opiniões. É capaz de sintetizar informações e argumentos retirados de várias fontes.
B1	É capaz de escrever ensaios curtos e simples acerca de tópicos do seu interesse. É capaz, com alguma confiança, de resumir, relatar e de dar a sua opinião sobre informações factuais acumuladas acerca de rotinas familiares e de assuntos não rotineiros dentro da sua área de interesse.
	É capaz de escrever, de forma muito breve, relatos em formato-padrão convencional que transmitam informações factuais rotineiras e fornecer razões para determinadas acções.
A2	Não há descritores disponíveis.
A1	Não há descritores disponíveis.

QECR (2001: 98)

Nas tabelas acima, constata-se que existem tipologias textuais que só têm escala a partir do nível intermédio (B1 – umbral), é o caso dos relatórios, ensaios e composições por se tratar de escritos com estruturas mais complexas e essas não constarem dos conteúdos dos níveis básicos (A1 e A2).

Os pontos de incidência na avaliação comuns aos três quadros são: o respeito pela tipologia textual, a clareza do discurso (coerência e coesão), a fluência e o estilo.

O QECR apresenta como objetivo, relativamente à expressão escrita, a aquisição por parte dos alunos das competências de cada nível para poderem expressar-se por escrito. No entanto, os descritores valorizam apenas o produto. A partir destes é difícil, se não impossível, avaliar o processo, ou seja, fazer uma avaliação da forma como o aluno procede até chegar à produção final, por outras palavras, sabemos que competências terá que dominar para atingir cada um dos patamares, mas não nos indica formas de as atingir.

Com a nova perspetiva no ensino das línguas estrangeiras assente no enfoque comunicativo, O QECR inclui como Atividades Comunicativas em Língua a interação e mediação (oral e escrita). À imagem do que ocorre com a expressão escrita, para a interação escrita o QECR apresenta, igualmente, quadros com escalas exemplificativas de nível para:

- a interação escrita geral;
- a correspondência;
- as notas, as mensagens e os formulários.

	INTERACÇÃO ESCRITA GERAL
C2	Como C1.
C1	É capaz de se exprimir com clareza e correcção, relacionando-se com o destinatário, com flexibilidade e eficácia.
B2	É capaz de relatar notícias e de exprimir eficazmente pontos de vista por escrito, relacionando-os com os dos outros.
B1	É capaz de dar informações e ideias sobre assuntos abstractos e concretos, verificar as informações e fazer perguntas sobre problemas ou explicá-los com razoável precisão. É capaz de escrever cartas pessoais e notas para fazer um pedido ou transmitir informações de interesse imediato, fazendo compreender os pontos que considera importantes.
A2	É capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata.
A1	É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.

QECR (2001: 123)

	CORRESPONDÊNCIA
C2	Como B1.
C1	É capaz de se exprimir com clareza e correcção na correspondência pessoal, utilizando a língua com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo emotivo, subtil e humorístico.
B2	É capaz de escrever cartas que expressem diferentes graus de emoção e realcem aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência e de fazer comentários às notícias dadas pelo correspondente e aos seus pontos de vista.
B1	É capaz de escrever cartas pessoais, dando notícias e expressando as suas opiniões sobre temas abstractos ou culturais como música e filmes.
	É capaz de escrever cartas pessoais descrevendo com pormenor experiências, sentimentos e acontecimentos.
A2	É capaz de escrever cartas pessoais muito simples para agradecer e pedir desculpa.
A1	É capaz de escrever um postal simples e pequeno.

QECR (2001: 124)

	NOTAS, MENSAGENS E FORMULÁRIOS
C2	Como B1.
C1	Como B1.
B2	Como B1.
B1	É capaz de receber mensagens sobre pedidos de informações e explicações de problemas.
	É capaz de escrever notas a transmitir informações simples e de relevância imediata para os amigos, para os empregados, para os professores e para as outras pessoas que fazem parte da sua vida quotidiana, comunicando, de modo compreensível, as questões que considera importantes.
A2	É capaz de anotar uma mensagem simples e pequena, desde que possa pedir para repetirem e para reformularem o que disseram. É capaz de escrever notas e mensagens simples e pequenas que digam respeito a áreas de necessidade imediata.
A1	É capaz de escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como nas fichas de registo dos hotéis.

QECR (2001: 124)

O QECR entende interação como sendo “tanto as actividades de recepção e de produção como a actividade única de construção de um discurso comum. Assim, todas as estratégias de recepção e de produção acima mencionadas estão também envolvidas na interacção” (2001: 125).

Relativamente à mediação escrita, O QECR não apresenta tabelas descritivas e destaca quatro tipos de tarefas:

- tradução exacta (de contratos, textos legais e textos científicos, etc.);
- tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos, etc.);
- resumo principal (artigos de jornais e de revistas, etc.) em L2 ou entre L1 e L2;
- paráfrase (textos especializados para não especialistas, etc.).

QECR (2001: 129)

Qualquer uma destas supõem todo um trabalho prévio à sua consecução:

Planeamento

- desenvolver o conhecimento prévio;
- localizar fontes;
- preparar um glossário;
- ter em conta as necessidades dos interlocutores;
- seleccionar a unidade de interpretação.

Execução

- prever: processar a informação recebida (*input*) e formular o último ‘bocado’, simultaneamente e em tempo real;
- anotar possibilidades, equivalências;
- colmatar lacunas.

Avaliação

- verificar a coerência nas duas versões;
- verificar consistência de usos;

Reparação

- afinar com a ajuda de dicionários, *thesauri*;
- consultar especialistas, fontes.

QECR (2001: 130)

No que diz respeito ao objetivo deste meu trabalho, este documento é uma ajuda no que toca às competências linguísticas e pragmáticas que um

aluno tem que dominar para atingir um certo patamar, mas não é tão útil para proceder a uma avaliação horizontal, que valoriza todo o processo de redação realizado em sala de aula.

2.2.2. Critério de classificação da expressão escrita nos exames nacionais de espanhol língua estrangeira

O Ministério da Educação português criou uma plataforma digital GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), onde professores e alunos podem encontrar, entre outras coisas, informações e exercícios de preparação para os exames nacionais, notícias referentes ao ensino, exames dos anos anteriores, bem como os critérios de correção dos mesmos.

A partir da consulta deste e centrando-nos na avaliação da língua estrangeira, mais concretamente no espanhol, e tomando como exemplo a produção escrita do exame nacional de 2012, código 547, 11º ano – iniciação, verificamos que são pedidas duas produções escritas (anexo II), com um peso na avaliação final de 40%.

Para a primeira, mais curta, nos critérios de avaliação são apresentados três níveis (N1, N2, N3), dos três, o N2 não contém descritores, este será atribuído a uma resposta que não se enquadre nem no nível superior nem no inferior a ele, como se pode verificar nos anexos III (critérios gerais de classificação) e III-a (critérios específicos de classificação).

A segunda é uma produção mais extensa e complexa, por isso os critérios de classificação específicos estão divididos em competência pragmática (anexo III-a) e competência linguística (anexo III-b) e apresentam cinco níveis (N1, N2, N3, N4, N5), sendo que, à imagem do que acontece com a produção escrita mais curta, os N2 e N4 não apresentam descritores, são os chamados níveis intercalares. Um aspeto importante, para o qual se devem preparar os examinandos ainda enquanto alunos, é que a competência linguística só é avaliada se o examinando atingir a classificação mínima na competência pragmática e se não tiver fugido ao tema proposto, caso contrário a classificação atribuída é de zero pontos.

Analizando os descritores de nível, constata-se que, para a primeira, são referenciados seis aspectos a considerar na avaliação: o respeito pelo tema proposto e o limite de palavras; uso do tempo verbal adequado; discurso coerente e coeso; escrever com correção e sem as interferências da língua materna. Na segunda, existem sete (o respeito pelo tema proposto e o limite de palavras; discurso coerente e coeso; a adequação do texto ao contexto e aos destinatários; a ordenação da informação a partir de um esquema ou plano; as funções comunicativas bem definidas e informação suficiente).

Assim, os descritores presentes nesta grelha de correção vão ao encontro dos pressupostos do QEQR, para a escrita geral e criativa, para o nível A2 e é sobre eles que os alunos devem conduzir o seu estudo se vão prestar provas num exame deste nível.

A análise deste documento neste trabalho é relevante por dois motivos: o primeiro porque, estando eu em formação para vir a ser professora de espanhol, devo ter conhecimento de todos os documentos oficiais no que à língua e, mais concretamente, à avaliação da língua diz respeito; o segundo porque os alunos da turma onde estou a estagiar, estando a frequentar o 11º. ano, podem candidatar-se ao exame e terão de ser e estar preparados para ele. Por esta razão, uma das atividades de produção escrita realizada numa das minhas aulas foi objeto de avaliação segundo estes critérios.

2.2.3. A avaliação da expressão escrita nos diplomas DELE

Outro exemplo de avaliação institucionalizada é a dos diplomas DELE. Estes, da responsabilidade dos diferentes Institutos Cervantes espalhados pelo mundo, têm como objetivo uniformizar o ensino do espanhol como língua estrangeira de modo a que todos aqueles que se candidatam à prova apresentem um nível equitativo, independentemente do país onde a realizam. Para isso, O Instituto Cervantes elaborou um plano curricular (*Plan Curricular del Instituto Cervantes – PCIC*) baseado nos pressupostos do QEQR, para conseguir essa uniformização.

De acordo com a página *on-line* do Instituto Cervantes, os *Diplomas de Español Lengua Extranjera* (DELE) são títulos oficiais, que acreditam o grau de competência e domínio do espanhol, que outorga o Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação, Cultura e Desporto de Espanha. São diplomas reconhecidos a nível internacional pelas instituições e autoridades educativas públicas e privadas, no mundo empresarial e câmaras de comércio. Estes foram adotados pelas entidades educativas e centros de ensino como complemento aos próprios programas de avaliação. São idóneos para facilitar a promoção laboral e o acesso à educação tanto em Espanha como nos países onde se realizam as provas, conferindo prestígio a todo aquele que o obtenha.

Os exames DELE são elaborados seguindo as diretrizes do QECR do Conselho da Europa, o qual garante uma maneira prática de estabelecer uma medição internacional e objetiva sobre o nível que se deve alcançar em cada etapa do ensino e na avaliação de resultados.

Os diplomas DELE cobrem todos os níveis do QECR, a saber:

- Diploma de Español Nivel A1.
- Diploma de Español Nivel A2.
- Diploma de Español Nivel B1 (antes Inicial).
- Diploma de Español Nivel B2 (antes Intermedio).
- Diploma de Español Nivel C1.
- Diploma de Español Nivel C2.

http://diplomas.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html (adaptado)

Estes exames têm tido, nos últimos anos, uma procura considerável por parte de alunos portugueses, isto devido à necessidade, principalmente, de os possuírem para frequentarem cursos de medicina em Espanha. Tendo em conta que os alunos com os quais trabalhei, no final do seu percurso escolar, concluíram o nível A2 e este não ser suficiente para a prova de ingresso em Faculdades em Espanha, estes poderão candidatar-se a tais exames, daí eu dedicar uma parte deste trabalho à análise dos critérios de avaliação da expressão escrita destes.

Ao analisar os exames para a aquisição dos diplomas DELE verifica-se que estes estão divididos em dois grupos: Grupo 1 onde se avaliam as competências de “lecto-escritura” – Compreensão escrita e de leitura e expressão e interação escritas; no Grupo 2, avaliam-se as competências orais - compreensão auditiva e expressão e interação orais, contendo assim provas de correção objetiva e subjetiva que vão exigir técnicas de avaliação diferenciadas.

As provas objetivas são um instrumento válido e fiável, concebido numa perspetiva normativa que assegura a sua precisão através do elevado número de itens, da predeterminação de respostas aceitáveis e da quantificação dos resultados. Todas elas são submetidas a uma experimentação prévia.

As provas subjetivas, onde se incluem as de expressão escrita, poderiam apresentar um grau de imprecisão na sua correção. Para evitar que tal aconteça e no sentido de objetivar os resultados, são estabelecidos critérios de correção para a orientação dos examinadores.

Nos diplomas DELE, avaliam-se quatro aspetos: a adequação; a estrutura, a gramática e o vocabulário (Eguiluz e Vega, 1996: 85-88).

Na adequação avalia-se a tipologia textual, o objetivo comunicativo proposto, e a extensão pedida (anexo IV).

Na estrutura são avaliados a organização clara das ideias (coerência e coesão) (anexo IV).

Na gramática avalia-se a correção a nível morfológico, sintático e ortográfico (anexo IV-a). E neste ponto destacam-se três tipos de erros:

- a) erros básicos que afetam os conteúdos gramaticais e que já deveriam estar dominados neste nível;
- b) erros básicos que dificultam a comunicação e que podem entorpecer a compreensão do texto;
- c) erros gramaticais que correspondem a níveis mais elevados.

No que diz respeito ao vocabulário, é tido em conta o seu uso correto, variado e a sua riqueza (anexo IV-a). No entanto, nos níveis mais básicos, tal como acontece com o domínio gramatical, podem surgir dois tipos de erros:

- a) incorreções lexicais que dificultam a compreensão do texto;
- b) vocabulário correto mas inapropriado para o contexto, as chamadas imprecisões.

Para além destes quatro critérios a considerar, Juan Eguiluz, Clara de Vega (1996: 83) enunciam mais dois aspetos que estão integrados na escala de medição e que devem ser tidos em conta pelo examinador porque ajudam numa avaliação mais fiável da produção escrita, são eles a releitura e o risco. Ambos afetam a estrutura, a gramática e o vocabulário. O segundo tem por objetivo valorizar as incorreções quando estas se cometem por querer aceder a níveis de construção complexos superiores ao nível em questão.

Tomando como exemplo o exame de 1989, a cotação para o exercício de expressão escrita era de 15 valores que foram distribuídos da seguinte forma:

Valor total 15 pontos			
Correção gramatical	Estrutura	Vocabulário	Adequação
4 pontos	4 pontos	4 pontos	3 pontos

A pontuação relativa à correção gramatical, estrutura e vocabulário são distribuídos por cinco patamares: 0, 1, 2, 3, e 4 pontos. A adequação distribui os três pontos por quatro patamares: 0, 1, 2 e 3 pontos³.

Está provado, através de seminários e oficinas dedicadas à avaliação da expressão escrita, por exemplo *Expolíngua* (Eguiluz e Vega, 1996), que quando adequados o número de critérios e quanto maior for a especificidade dos mesmos, menor será a discrepância entre os resultados obtidos e maior o rigor na avaliação das produções escritas.

³ Ver com mais pormenor anexo IV e IV-a

Pela síntese apresentada relativamente aos critérios de correção dos diplomas DELE, parece que ficam claros os objetivos a atingir pelo examinando e o rigor na correção/avaliação destes por parte do examinador.

2.3. O que avaliar num texto escrito?

Segundo Daniel Cassany (2004: 920), os traços gramaticais e discursivos dos textos escritos mais habituais (cartas, relatórios, exames,...) devem respeitar os conceitos de adequação, coerência, correção e variação. Estes são, ao mesmo tempo, os elementos que deve dominar o redator para ser capaz de escrever corretamente e os critérios de correção da produção escrita.

O autor apresenta, então, um quadro com estes elementos em forma de critérios de correção:

Crítérios de correção do texto escrito
Adequação pragmática ao contexto: - Cumpre o propósito comunicativo (informar, pedir dados, apresentar queixa, ...). - Respeita as convenções sociais e discursivas do género (carta, notícia, conto, ...). - Usa a modalidade <i>standar</i> ou o dialeto apropriado. - Usa o registo apropriado: nível formal (tu, vós), grau de especificidade, modalidade objetiva ou subjetiva, não há marcas de oralidade.
Coerência semântica entre todas as partes do texto e coerência pragmática com o contexto: - Inclui todas as informações necessárias. Recupera sem dificuldade os implícitos. - Identifica-se todas as partes e elementos que compõem o tipo de texto. - As informações estão sequenciadas de modo paulatino e compreensível. - Há vários parágrafos monotemáticos, organizados de maneira lógica.
Coesão semântica e gramatical: - Usa variados procedimentos gramaticais (conjunções, marcadores, ...)

para ligar orações e sequências discursivas.

- Os pronomes anafóricos e deíticos mostram variação léxica e sintática e interpretam-se sem ambiguidade.
- Os sinais de pontuação são variados, não apresentam erros claros e facilitam a leitura e a compreensão.

Correção normativa:

- Respeitam-se as normas genuínas da ortografia, morfologia, sintaxe e léxico, segundo o contexto.

Variação expressiva:

- O léxico usado é variado e preciso: não há repetições excessivas.
- A sintaxe mostra maturidade e variedade estrutural.
- Mostra bons recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, ...).
- O aprendiz assume riscos ao escrever com um notável grau de dificuldade.

Cassany i Comas, 2004: 920)

Um outro critério a ter em conta na hora de avaliar um texto escrito é o seu caráter de mediador de informação. Este deve fornecer ao recetor os elementos essenciais a uma interpretação que corresponda às intenções do autor, sem ser redundante, pois só assim se converte num ato comunicativo efetivo. No entanto, quem o recebe detém a capacidade de interpretá-lo à sua maneira, daí que mesmo num texto coerente e coeso um baixo poder informativo tem uma baixa eficiência pragmática. Segundo Costa Val “parece que a natureza do texto é melhor compreendida, se abre mão do rigor e exatidão tecnicista e se dá espaço à intuição e ao bom senso” (1991: 33). Esta subjetividade é o que, muitas vezes, pode levar à disparidade de resultados quando o mesmo texto é corrigido por diferentes corretores.

Uma vez que são objetivos da avaliação a validade e a fiabilidade dos resultados, Juan Eguiluz Pacheco e Ángel Eguiluz Pacheco (2004: 1007), defendem que ter-se-á de ter em conta modelos, técnicas, critérios e requisitos normativos para os atingir, mas, e citando o QECR:

Qualquer que seja a abordagem adoptada, todo o sistema de avaliação prático necessita de reduzir as categorias possíveis a números possíveis. A sabedoria herdada diz-nos que a fixação de mais de 4 ou 5 categorias começa a causar um excesso de carga informativa, e que 7 categorias constituem, psicologicamente, um limite máximo. (2001: 264)

Desta forma, pode-se concluir que a subjetividade na avaliação dos textos escritos pode ser atenuada se as categorias avaliadas foram em número adequado e seguindo critérios bem específicos, que não deixem grandes margens para a subjetividade e consequente discrepância.

2.4. Como corrigir as produções escritas dos alunos

Como vimos no ponto 2.2.2. a expressão escrita tem um peso considerável, 40% da nota final, no exame nacional de espanhol do ensino secundário, em Portugal. Por isso, considereei necessário dar importância a esta destreza comunicativa nas minhas aulas de iniciação à prática pedagógica.

De acordo com o documento “La evaluación en el marco de la EL2” publicado na web *Educarm*, editada pela “Consejería de Educación, Ciencia e Investigación” da Região de Murcia:

[...] La destreza de la expresión escrita nunca se adquiere de forma natural, es el resultado de un proceso de aprendizaje. La evaluación de la expresión escrita se realizará por niveles de dificultad: ejercicios de composición controlada, ejercicios de palabras, frases, enunciados, breves textos como notas, cartas y producción de textos y tipologías textuales. Las primeras pruebas serán de respuesta cerradas, las últimas de respuesta abierta. Los tipos de ejercicios que se pueden presentar son, por ejemplo:

- Escribir una carta o postal
- Narrar hechos, acontecimientos y experiencias
- Narrar o describir a partir de una imagen
- Desarrollar un tema
- Completar huecos
- Completar frases

- Transformar estructuras
- Poner en un texto palabras que faltan
- Relacionar mitades de frases por medio de conectores
- Elección múltiple
- Escribir palabras derivadas de otras palabras
- Relacionar vocabulario sinonímico, antonímico...

Todas estas modalidades de apresentar a expressão escrita estão presentes nos manuais escolares dos diversos níveis de ensino e são trabalhadas em contexto sala de aula. Mas, a dúvida reside na forma como devem ser corrigidos estes trabalhos.

Novamente segundo Cassany e Serafini (1994), 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 aspetos, na estruturação 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.

Mas, para levar a cabo tais tarefas é necessário tempo e este é outro problema com o qual se deparam os profissionais do ensino. Há um programa, imposto pelo Ministério da Educação, para cumprir e há um calendário letivo para gerir (onde, por vezes, as aulas da disciplina de língua estrangeira coincidem com exames intermédios e visitas de estudo, por exemplo). No entanto, os alunos não são todos iguais, nem se encontram todos no mesmo patamar de conhecimento dentro do mesmo nível, até porque um aluno que escreve bem, ou seja, domina a técnica da escrita, em língua materna (L1) não terá dificuldades em esquematizar as ideias para escrever em língua estrangeira (L2). Então, é possível recorrer a estes para trabalharem em conjunto com os que, ainda, não adquiriram esta capacidade. O trabalho cooperativo pode ajudar, e digo “pode” porque nem todos os alunos progridem com esta técnica, na elaboração de textos escritos em contexto sala

de aula. Assim, professor e alunos supervisionam o “processo” para que o “produto” resulte melhor e progressivamente se vão adquirindo as “técnicas”.

Obviamente que estes trabalhos escritos poderão ser vistos pelo professor, numa fase posterior. Não como “caçador de erros” ou como “especialista” no assunto, mas para certificar-se de que não escaparam erros que possam impedir a compreensão da intenção comunicativa do escrito ou que fiquem fossilizados. Mas Cassany mostra que não terá de ser assim porque não há fundamento empírico que mostre que esse seja um método mais eficaz que outros, uma vez que as produções dos alunos em contexto aula não são objeto de avaliação sumativa, mas sim formativa “que aspira a que el alumno cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco vaya *autorregulando* su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma” (2004: 938). Posição reforçada por uma docente brasileira, Glenda Demes da Cruz, num artigo publicado na revista “P@rtes” (2007), em que afirma:

[...] O trabalho do aluno é valorizado, ao invés de subjugado à perícia do especialista em língua estrangeira, que tudo sabe, tudo vê. [...] Deixo aqui a sugestão de irmos à caça, não de erros, mas de talentos. Vamos descobrir em nossos alunos os pontos fracos para que possamos trabalhá-los e os pontos fortes para que possamos estimulá-los, tornando o processo de escrita uma fonte de comunicação e interação.

Ainda segundo Cassany (2004: 938), os procedimentos mais eficazes para desenvolver a “autorregulação” podem passar:

- Pelo diálogo entre os coautores, coletores e autor/leitor, no caso da escrita cooperativa, onde os alunos vão analisar e comentar as suas produções a partir de questionários, guiões de auto e heteroavaliação, tópicos de trabalho, etc.;

- Pela tutoria entre o professor e o aluno, em que se leem os escritos e se discute sobre o que entenderam e os possíveis melhoramentos a fazer (este trabalho pode ser realizado extra aula ou durante a produção do trabalho escrito do aluno, mas, na minha opinião, será difícil fazê-lo com todos os alunos ou grupos na mesma aula);

- Organização de um portefólio, onde, ao longo do ano letivo, o aluno guarda todos os trabalhos escritos, incluindo os rascunhos, leituras, gravações e exercícios. O professor deve elaborar atividades que incitem o aluno a rever essas produções, a trocar ideias com os companheiros e a avaliá-las. No final do período, o aluno deve eleger os melhores trabalhos para submetê-los a uma avaliação formativa por parte do professor.

Cassany apresenta este procedimento como o mais coerente “con las teorías psicolingüísticas y pedagógicas sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura y ha demostrado ser de gran valía” (2004: 939). No entanto, também defende que o processo de avaliação dos trabalhos escritos deve ser negociado com os alunos, pois, como referi anteriormente, nem todos se identificam com o mesmo método de trabalho e o ideal seria conseguir adequá-lo a cada caso.

O objetivo de qualquer uma destas técnicas/modelos de correção é implicar o aluno na correção e no seu processo de ensino-aprendizagem e o facto de não receber o texto corrigido carregado de traços e palavras a vermelho levanta-lhe a autoestima. Como eles dizem “nem está assim tão mau”.

Nas minhas aulas de iniciação à prática pedagógica, como se poderá comprovar na segunda parte deste trabalho, tentei pôr em prática a primeira proposta apresentada por Cassany (diálogo entre os coautores, coletores e autor/leitor). Para facilitar este diálogo, adaptei um código de correção (anexo V) que facultei aos alunos, baseado no manual *Prisma B1 Progresas, da Editorial Edinumen*. A professora titular adotou-o, também, com vista à familiarização dos alunos com este, tendo em conta a minha condição de

estagiária que só corrigiria produções pontuais. Desta feita, aquando do primeiro trabalho de produção escrita realizado nas minhas aulas assistidas, onde o código foi aplicado, já não houve dificuldades ou dúvidas com os símbolos.

É de referir que, a partir do segundo período, quando se procedia à troca de textos para que os corrigissem entre eles, os alunos aplicavam os mesmos símbolos.

PARTE II

Según el perfil del aprendiz, la presencia de la escritura en el aula será mayor o menor y se orientará hacia el aprendizaje de géneros concretos o hacia la utilización de la escritura como instrumento de mediación para anotar reflexionar y estudiar todo tipo de contenidos.

(Cassany, 2004: 939)

1. A avaliação da expressão escrita em sala de aula – aplicação prática

No início da minha prática profissional, sabia que tinha de preparar unidades didáticas para um grupo de alunos do ensino secundário que não conhecia. Para tentar organizar-me elaborei um questionário para ser preenchido pelos alunos (anexo VI) no qual responderiam a perguntas como, por exemplo, que destrezas gostavam mais e menos de pôr em prática na aula de espanhol. Para minha surpresa, mas confirmando a tendência, verifiquei que vinte e um de vinte e quatro alunos indicavam a expressão escrita como a tarefa que menos lhes agradava.

A somar a isso, deparava-me com o facto de esta destreza marcar uma forte presença na coluna referente às atividades comunicativas da língua, aquando da elaboração das grelhas de planificação das aulas assistidas.

Assim, e concordando com as palavras de Cassany supra citadas, desde as atividades de compreensão oral ou escrita, passando pelas de aquisição, sistematização e consolidação gramatical, até chegar à produção escrita propriamente dita, os alunos estão continuamente a produzir sob a forma da escrita, porque, a maioria das vezes, tomam notas do que veem, ouvem ou leem para, posteriormente, intervirem na aula, ainda que seja de forma oral.

1.1. Contexto educativo do grupo onde foram aplicadas as estratégias

As estratégias foram levadas a cabo numa turma de 11º. ano, do curso de formação geral, nível 2 – iniciação, da Escola Secundária da Boa Nova em Leça da Palmeira, no ano letivo 2011/2012.

A turma era constituída por 27 alunos, dezassete do sexo feminino e dez do sexo masculino, dos quais 24 estavam inscritos na disciplina de espanhol. De entre estes, nove eram retidos.

As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 15 e os 19 anos, sendo que 4 alunos tinham 15 anos, a maioria dos alunos tinha 16 anos e cerca de 19% tinha idade superior aos valores esperados para este nível de escolaridade, verificando-se uma média de idades igual a 16,5.

As atividades que preferiam ver dinamizadas nas aulas eram as que recorriam a materiais audiovisuais e as que eram realizadas em grupo.

Como principais fatores responsáveis pelo insucesso escolar destacaram a falta de hábitos de estudo e de atenção/concentração nas aulas.

Os tempos livres eram ocupados preferencialmente a ver TV e os trabalhos de casa eram vistos como castigo, por isso, fizeram questão de o dizer logo na primeira aula assistida.

A maioria dos alunos vivia nas imediações de Leça da Palmeira e em contextos socioeconómicos diversificados.

Apesar de se mostrarem um pouco tímidos e receosos no início do ano letivo, mais concretamente nas aulas assistidas, rapidamente ultrapassaram essas barreiras e mostraram interesse, motivação e envolvimento na realização das tarefas que o núcleo de estágio foi apresentando.

Desta forma, foi fácil levar a cabo as atividades.

1.2. Objetivo da aplicação prática

Face aos resultados do inquérito realizado aos alunos, principalmente no que tocou ao modo como encaravam as atividades de expressão escrita e ao pouco domínio que eu tinha sobre o tema, senti necessidade de trabalhar e pesquisar para melhor me formar neste âmbito e, também, para mudar a ideia dos alunos em relação ao mesmo.

Quando corrigia os escritos dos alunos, por falta de conhecimento na área, surgia-me sempre a dúvida se estava a ser justa na atribuição das classificações e apenas atribuía importância à expressão escrita como produto final / tarefa final e não a todo o processo, como é defendido pelos especialistas no assunto.

É certo que sempre ajudo os alunos, aqueles que demonstram mais dificuldade, na elaboração/construção das suas respostas aos questionários de compreensão de enunciados escritos, por exemplo. Pois, ao circular pela sala de aula vou acompanhando os seus trabalhos e chamando a atenção quer para o modo como interpretam a pergunta, quer para a forma como elaboram a resposta, mas fazia-o de maneira intuitiva, sem pensar que, na realidade, estava a corrigir expressão escrita.

Foi neste contexto que surgiu o meu interesse por esta questão da avaliação da expressão escrita. Pois, de uma só vez podia colmatar as minhas dificuldades e a resistência dos alunos nesta área.

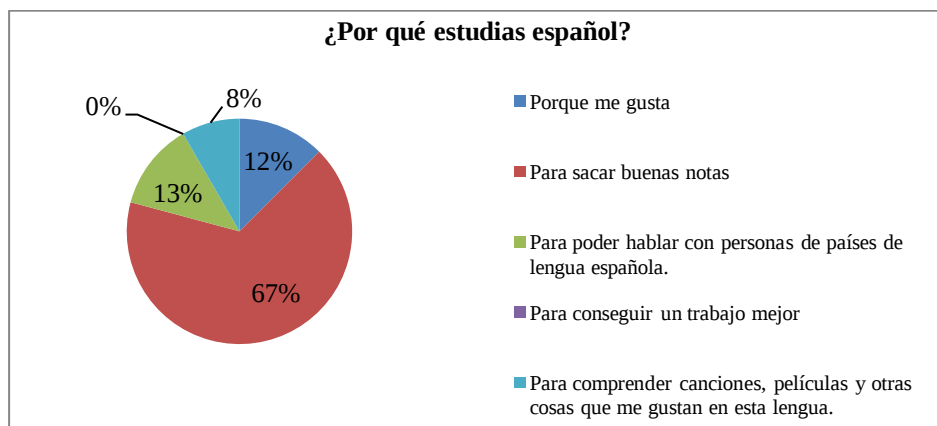
À luz do que acontecia comigo enquanto aluna, o envolvimento nas atividades é maior se estas forem consideradas interessantes e úteis e esse mesmo envolvimento vai-se refletir na avaliação final. No meu entender, para ser interessante deve ser o aluno a procurar a informação, a traçar o seu método de trabalho, pois, assim desenvolve-se a autonomia, que considero muito importante para a formação do indivíduo como ser social e ativo. Foi nesta perspetiva que elaborei as atividades de expressão e interação escrita (que são apresentadas nos pontos 3.5.1.; 3.5.2.; 3.5.3. e 3.5.4). para este grupo de alunos com quem ia trabalhar.

1.3. Resultados do inquérito à turma em relação à língua e às aulas de Espanhol

No início da minha prática pedagógica, achei necessário inquirir os alunos relativamente às suas motivações que os levaram a escolher o espanhol como língua estrangeira no ensino secundário, às atividades que preferiam ver dinamizadas na aula e aos métodos utilizados na redação e correção de textos escritos. Para isso, elaborei, como já referi, um breve questionário com nove perguntas que me permitiria conhecê-los melhor e, ao preparar as minhas aulas assistidas, planificar atividades que fossem ao encontro dos seus gostos porque como afirma Encina Alonso: “El profesor/a puede motivar o desmotivar a los alumnos. Mucho depende de si les proporciona lo que necesitan, si escoge los temas y actividades apropiadas para ellos y de si los alumnos ven el proceso de aprendizaje” (1998: 11).

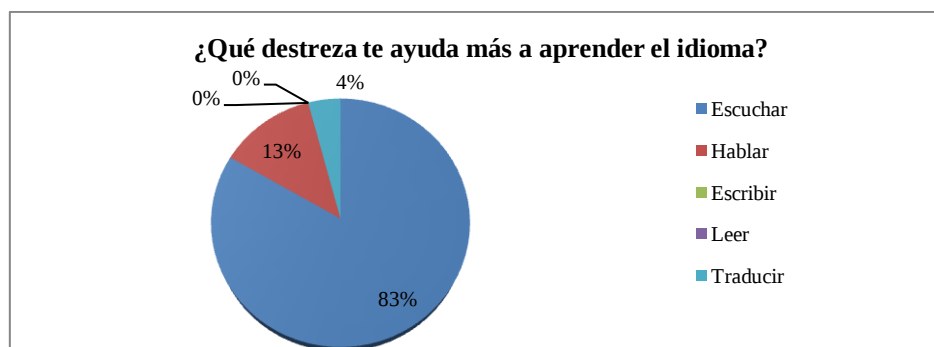
Os resultados obtidos foram os seguintes:

Primeira questão:



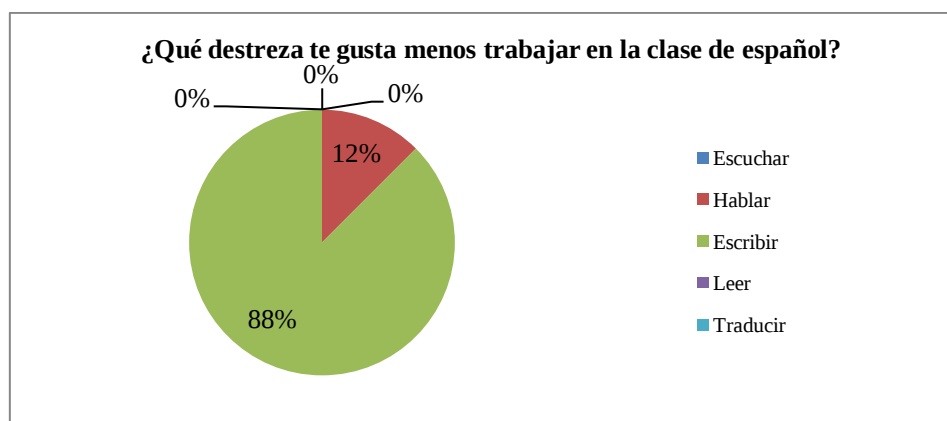
Como se pode constatar, a grande maioria, dezasseis alunos, o que perfaz uma percentagem de 67%, escolheu espanhol por considerarem uma língua mais acessível para conseguirem bons resultados. Apenas 12% refere ter sido por gosto pessoal, 13% para comunicar com os povos nativos da língua e 8% para poder compreender a língua.

Segunda questão:



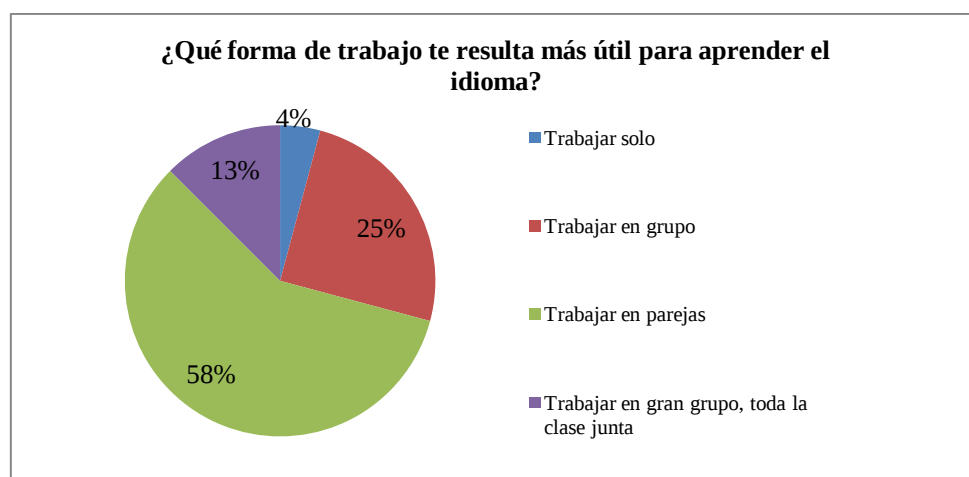
No que diz respeito à forma como sentem que aprendem melhor a língua espanhola, regista-se uma preferência dos alunos, vinte, para o ouvir (83%), três afirmam que é o falar (13%), e um (4%) o traduzir. Face a estes resultados parece tratar-se de alunos passivos. Facto que me alertou para a necessidade de alterar esta tendência, criando atividades que exigissem um maior envolvimento por parte deles.

Terceira questão:



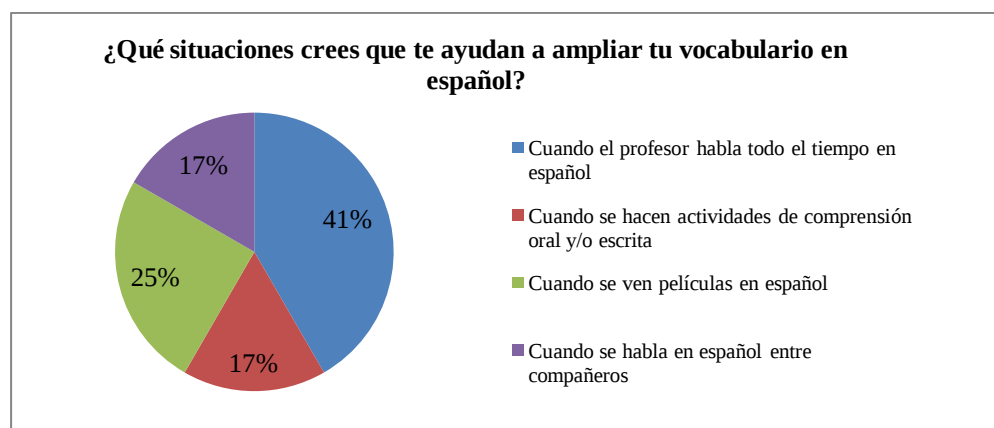
Em relação à destreza que menos lhes agrada trabalhar na aula, o resultado foi: vinte e um alunos (88%) destaca a escrita e os restantes três (12%) refere a intervenção oral. Estes dados revelam que a competência de expressão é aquela que menos motiva os alunos e, por isso, mais uma vez, era aqui onde eu teria de atuar.

Quarta questão:



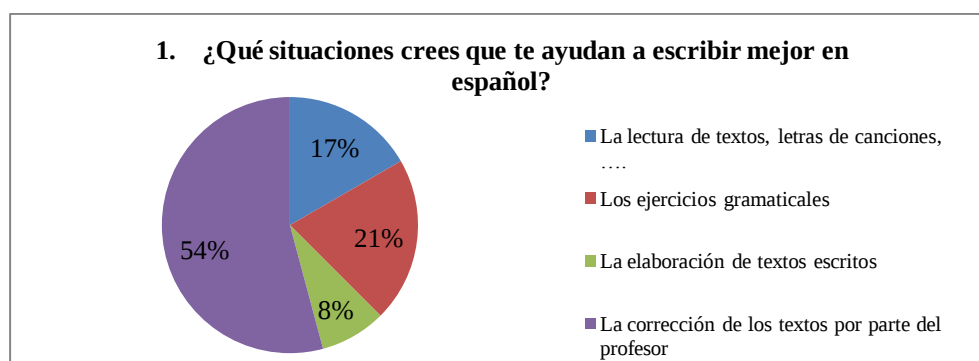
Definitivamente, não há dúvidas de que os alunos não gostam de trabalhar sozinhos. O trabalho em pares sai destacado, sendo o preferido por catorze alunos (58%), seis preferem o trabalho de grupo (25%) e apenas três gostam de trabalhar com a turma toda ao mesmo tempo.

Quinta questão:



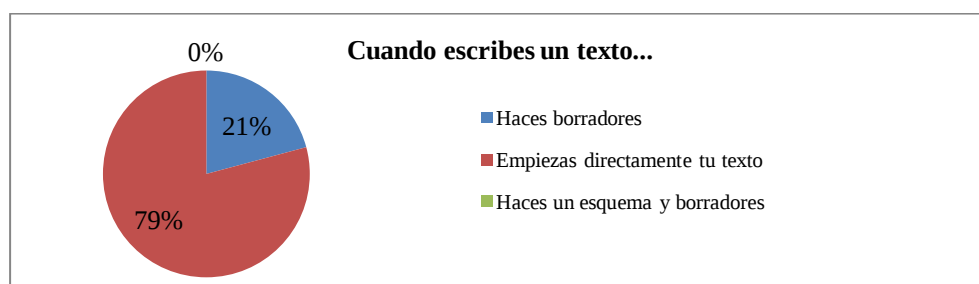
Relativamente à aquisição de vocabulário, a divisão da turma é maior. Dez alunos (41%) afirmam que é mais fácil através das intervenções do professor, seis (25%) consideram que é através dos filmes e os oito restantes dividem-se entre “quando falam com os companheiros” e “quando fazem atividades de compreensão oral”. Ou seja, a maioria crê que se aprende mais como ouvinte. O que prova os resultados da pergunta 2.

Sexta questão:



Para melhorar a sua expressão escrita, treze alunos (54%) consideram a correção do professor como a melhor técnica. Será porque é o método a que estão habituados, ou realmente funciona com eles? Estas foram as questões que me afloraram perante o resultado.

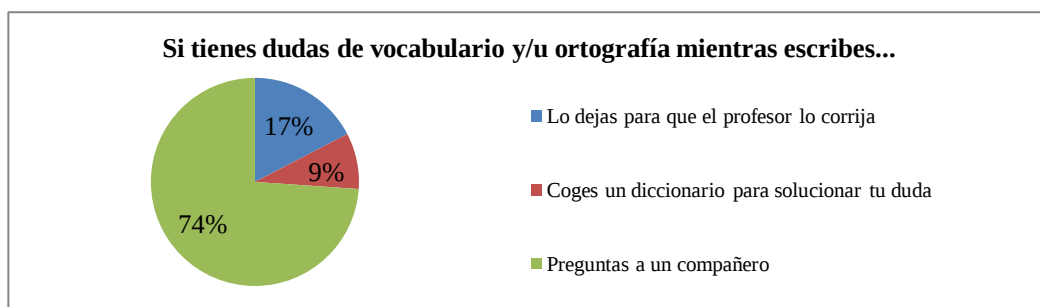
Sétima questão:



Na pergunta sete, dezanove alunos (79%) responderam que, quando escrevem um texto, fazem-no de imediato, não recorrem a rascunho nem a esquemas, e apenas cinco (21%) fazem rascunho.

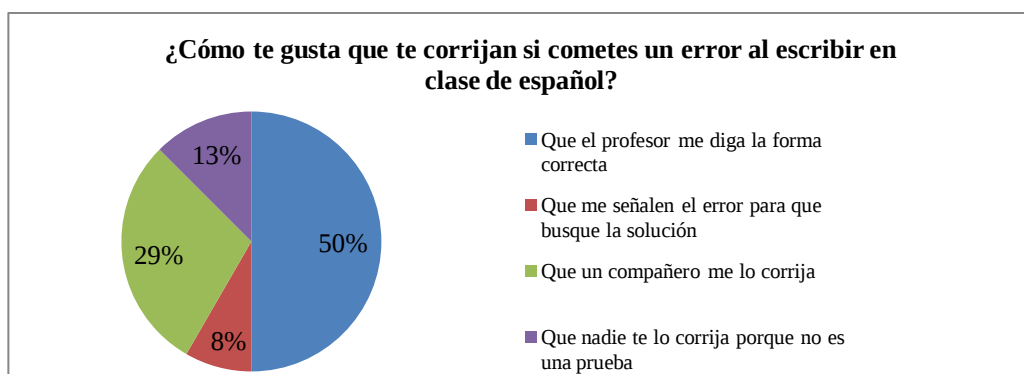
A planificação do texto escrito não é posta em prática pela maioria dos alunos desta turma.

Oitava questão:



Quando falamos de dúvidas com estes alunos, parece que eles preferem ajudar-se entre eles, daí que dezassete (74%) tenham respondido que perguntam a um colega e apenas dois (9%) preferem perguntar ao professor.

Nona questão:



Nesta última, metade dos alunos da turma gosta que o professor corrija indicando a forma correta, sete (29%) prefere ser corrigido pelo companheiro, três (13%) não vê necessidade na correção por não se tratar de uma prova, pois não vai ser avaliado quantitativamente e, finalmente, apenas dois (8%) preferem corrigir sozinhos.

1.4. Da interpretação à ação

Quando apareci pela primeira vez na aula, já tinha conversado com a professora titular no sentido de obter informações prévias relativamente a esta turma onde ia estagiar.

Os dados por ela fornecidos constam já da caracterização da mesma feita no ponto 3.2. e os resultados ao inquérito vieram confirmar alguns dos problemas da turma, nomeadamente a nível da competência de expressão – oral e escrita – e no tocante à passividade / falta de empenho dos alunos na disciplina, pois esta não é específica do curso em que estão inscritos, por isso o objetivo é, tendo em conta a proximidade do espanhol com a língua materna, tentar obter bons resultados. No entanto, no ano letivo anterior, os resultados não foram aquilo que esperavam, daí mostrarem, agora, maior resistência à disciplina. A frustração das expectativas é comum e por isso previsível, esta aparece mencionada no programa de espanhol para o 10º ano – iniciação que passo a citar:

Veja-se o caso do Espanhol para os alunos lusófonos: trata-se de um factor de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pela característica das duas línguas (português e espanhol), como pela proximidade geográfica, que permite os contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças, subtis e constantes. É necessário trabalhar e reflectir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.

Programa de Espanhol - 10º ano iniciação (2001: 5-6)

Todas estas informações foram o ponto de partida para a planificação das unidades didáticas que lecionei, para a escolha das atividades e para a elaboração dos materiais. Mas, os resultados obtidos em algumas perguntas levaram-me a levantar algumas questões. Por exemplo, quando a maioria dos alunos responde que prefere ouvir o professor porque assim aprende melhor, pergunto-me se tal facto se deve apenas a uma passividade ou porque o método expositivo foi o mais utilizado ao longo dos seus percursos escolares?

Quando afirmam que em caso de dúvida preferem perguntar a um colega em vez de interpelar o professor, é porque querem causar boa impressão ao docente porque não lhe colocaram qualquer dúvida durante a realização do trabalho e isso vai influenciar na nota final, ou porque não se sentem próximos e com à vontade para o fazer? Mas estas levariam à exploração de outros temas.

Desta forma, perante o tratamento destes dados, desde logo se impôs um objetivo claro para as aulas que eu iria dinamizar: provar aos alunos que a aprendizagem é mais interessante, efetiva e até divertida se todos os elementos se envolverem nela do princípio ao fim, sem medo de falar, de colocar dúvidas, de errar, pois uma língua só vive se lhe dermos vida e eles, como aprendentes de uma língua estrangeira, também contribuem para que ela viva.

Por tudo isto, queria varrer as palavras passividade, tédio, discurso unidirecional ou monólogo, da avaliação global desta turma, e, para poder confirmar o cumprimento desta tarefa, planeei voltar a pedir aos alunos que respondessem ao mesmo inquérito no final das minhas intervenções como professora estagiária, ou seja, no terceiro período, para verificar se haveria mudanças na forma de pensar a disciplina.

1.5. Ação: atividades de prática da expressão escrita

Como referi no ponto anterior, as respostas ao inquérito lançaram-me um grande desafio e estava disposta a levá-lo até ao fim, mesmo sabendo que estaria condicionada pelo número de intervenções na turma.

Para além do questionário, foram três os elementos que me ajudaram na planificação das atividades e na elaboração dos materiais, a saber: a teoria lida ao longo destes anos de formação, da qual, entre muita, destaco as palavras de Charo Hernández, na introdução a um *taller* sobre a expressão escrita na aula que diz: “Antes de empezar cualquier curso o actividad de aula tenemos que plantearnos lo que queremos conseguir”, a minha intuição, após o contacto com os alunos, e o bom senso.

Assim, adotei alguns dos objetivos propostos por esta autora para trabalhar a expressão escrita na aula, nomeadamente desenvolver a competência comunicativa de expressão escrita; oferecer recursos e

desenvolver estratégias para realizar atividades de expressão escrita; trabalhá-la como processo e oferecer critérios para uma correção e autoavaliação contínua.

3.5.1. Primeira atividade prática

Descrição da atividade: *Vamos corrigir os erros*

Para começar, na primeira aula assistida, quis fazer um teste à capacidade dos alunos em detetar erros provocados pela interferência do português. Como defende Ana Picado “El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está plagado de obstáculos para el estudiante. La función del profesor es ayudarlo a superarlos y a evitar que cometan los mismos errores por interferencia de la lengua materna.” (2010: 2). Para isso, escolhi um vídeo de um programa humorístico português, conhecido dos alunos – *A revolta dos pasteis de nata*. Transcrevi o texto oral do ator que representava um empresário espanhol, com os erros que este cometeu assinalados, para facilitar a tarefa. Os alunos, em pares, teriam de os corrigir (anexo VII).

Análise da atividade

A atividade teve uma boa receção por parte dos alunos, em primeiro lugar, porque se divertiram a ver o vídeo (devido à pronúncia do ator que representava o padrão espanhol) e, em segundo lugar, porque, durante o visionamento, tinham já identificado alguns desses erros. Houve uma boa interação dos pares, quando surgiam dúvidas sobre o modo como se escrevia, havia discussão entre o par mas também entre os diferentes pares, ou seja, a interação ocorreu não só entre os alunos que estavam a trabalhar juntos mas também entre grupos de trabalho. Para além disto, destaco uma boa postura dos alunos e um bom ritmo de trabalho.

Avaliação da atividade

Para avaliar a atividade, elaborei uma grelha (anexo VIII), que preenchi durante a correção do exercício, onde fiz o levantamento do número de alunos que conseguiram corrigir corretamente cada um dos erros e, quando relevante, registei as incorreções mais frequentes.

Após a verificação dos resultados (anexo VIII-a), pude concluir que, na generalidade, os alunos conseguiram corrigir os erros do texto. Realço o caso do erro com o número catorze, “vas embora”, que, devido à sua complexidade, só dois alunos souberam corrigir.

Esta informação serviu-me para identificar os alunos com maiores e menores dificuldades, pois, nas atividades e aulas seguintes, poderia organizar melhor os pares e/ou grupos, de forma a equilibrá-los e assim contribuir para que os primeiros conseguissem ultrapassar as suas dificuldades com a ajuda dos colegas, sentindo um maior apoio durante a realização das tarefas sem estar, recorrentemente, a pedir a ajuda do professor, porque creio que esta estratégia contribui muito para a melhoria da autoestima daqueles que acham que “não sabem nada”.

No final, chamei a atenção para a ocorrência frequente destes erros na língua espanhola devido à sua semelhança com o português e perguntei aos alunos se tinham consciência que cometiam algum ou alguns dos erros presentes no exercício, ao que todos os alunos responderam afirmativamente.

Com esta pergunta, pretendi alertá-los para a questão da interlíngua, para que sempre que escrevessem ou falassem em espanhol tivessem em atenção, não só estes como outros erros muito comuns dos alunos portugueses, como por exemplo “-ss-“. Como chama a atenção o QECR, a auto-avaliação tem como objetivo “ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia” (2001: 263).

3.5.2. Segunda atividade prática

Descrição da atividade: *Responder a um convite por correio eletrónico*

Esta atividade, inserida no tema *Vivan los artistas*, foi levada a cabo no segundo período. Os alunos tinham que escrever um correio eletrónico de resposta a um convite para assistir a um festival de música em Sevilha. Nele teriam de aceitar ou recusar o convite, falar do festival a que tinham assistido há três anos, utilizando os tempos de passado – *pretérito indefinido* e comentar o cartaz deste ano, utilizando o tempo presente. Para isso, e como para ser válida uma avaliação é necessário que se proporcione uma amostra de tipos representativos do que se pretende, o convite para assistir ao festival foi feito por correio eletrónico, facultei aos alunos o cartaz do festival de Sevilla 2012, que retirei da internet e uma sistematização das expressões que poderiam e deveriam usar para aceitar ou recusar o convite (anexo IX e IX-a). Para além disso, e para desenvolver a autonomia, havia dicionários distribuídos pela sala de aula. No final, cada par teria de ler o seu texto à turma. O objetivo desta produção era avaliar o uso adequado das expressões para aceitar e recusar uma proposta / convite e a pontuação, uma vez que esta tipologia textual difere um pouco do português, mas também porque vinha notando que muitos alunos não tinham adquirido as normas de pontuação da frase interrogativa e exclamativa em espanhol.

Inicialmente a atividade era para ser realizada individualmente, mas quando dei as indicações de trabalho, pediram-me para fazer em pares, pois por-se-iam de acordo relativamente à posição face ao convite e eu acabei por ceder ao pedido, alterando o tipo de agrupamento, no entanto frisei que todos teriam de escrever na sua folha o texto de resposta.

Análise da atividade

A atividade teve um balanço muito positivo. Em primeiro lugar, os alunos ficaram surpreendidos ao verificar que estavam perante um cartaz de um festival que existe, de facto, há uns anos, em Sevilha e onde ia participar um grupo português e, também, porque aquele era o cartaz do ano que

decorria, pelo que perguntaram várias vezes se poderiam ir, caso pudessem. Foi grande a curiosidade em relação aos grupos que participavam nos dois dias do festival, a maioria era desconhecido deles, mas distribuíram-nos para procurarem informação na internet.

O recurso a um material autêntico foi decisivo para despoletar o interesse e o envolvimento dos alunos na atividade, assim, quando souberam que teriam de elaborar a resposta ao convite, não demonstraram qualquer tipo de resistência, pelo contrário, tentaram pôr-se de acordo para ir num grupo maior. Os alunos, para colmatar dúvidas de vocabulário, recorreram ao dicionário e aos colegas. Mais uma vez, a interação ultrapassou a fronteira do grupo de trabalho (pares) alargando-se a uma interação “interpares”.

Avaliação da atividade

Ao longo da atividade, circulei pela sala e fui acompanhando o desempenho dos diferentes pares para proceder à avaliação da atividade no final da aula. No que toca à avaliação do texto escrito, houve uma coavaliação e heteroavaliação oral aquando das leituras dos mesmos, pois os colegas foram corrigindo os erros que conseguiam detetar. Apesar de ter sido uma atividade de pares, constatei que os alunos do mesmo grupo cometiam erros diferentes.

No final, recolhi todos os textos para uma avaliação formal dos aspetos relativos, principalmente, à pontuação, uma vez que, no geral, os alunos cumpriram os critérios pedidos.

Para além dos erros de pontuação destaquei, igualmente, os erros que considereei que já deveriam estar ultrapassados neste nível (anexo IX-a); para isso, utilizei os símbolos de correção da escrita distribuídos no início do ano letivo. Os textos foram entregues, na aula seguinte, para que fossem corrigidos. Não fui eu quem acompanhou esta correção, mas recebi o feedback da professora titular que declarou não ter havido grandes dúvidas e que, inclusivamente, alguns alunos não acreditavam que tinham cometido certos erros.

3.5.3. Terceira atividade prática

Os alunos, ainda na unidade *Vivan los artistas*, analisaram partes da história do livro da *Coleção Lola Lago detective - Por amor al arte*. Desta foi-lhes facultado o início, algumas passagens do desenrolar da ação e o final, do qual se retirou o último parágrafo.

Descrição da atividade: *Un final para una novela*

A proposta de atividade de expressão escrita foi escrever o final da história, tendo em conta toda a informação conhecida. Trata-se de uma atividade individual de escrita criativa que iria a concurso para eleger o final mais criativo. No entanto, foram dadas algumas diretrizes que teriam de cumprir para que o texto fosse admitido a concurso: escrever entre 50 e 70 palavras; manter a coerência com os fragmentos lidos; utilizar obrigatoriamente as palavras *mañana*, *policia*, *Ángela* e *novio* e ser criativo.

Uma vez terminado o texto, os alunos teriam de trocá-lo entre si para ser lido e corrigido por um colega que se certificaria se este cumpria as condições impostas e só depois seria lido, em voz alta, à turma para ir a votação. Pedi aos alunos que, caso houvesse erros, os corrigissem usando o código de correção da escrita que era utilizado pelas professoras.

Análise da atividade

Antes de iniciarem os seus textos, alguns alunos perguntaram se eu ia ler-lhes o final, pois estavam curiosos por saber como terminava a história.

Durante a atividade todos estavam empenhados em escrever o melhor final para ganhar o concurso. Recorreram às cópias das partes inicial e do desenrolar da ação para conseguirem dar continuidade à história sem cair em contradições, usaram os dicionários, sempre presentes nas minhas aulas, para mostrar a tal autonomia que lhes fui exigindo ao longo dos meses, e alguns recorreram aos colegas.

Tendo em conta que se tratou de uma atividade mais complexa, porque tinham que escrever com algumas condicionantes, o facto de exigir criatividade também contribuiu para que alguns alunos demorassem mais tempo do que o inicialmente previsto. Uma vez concluído o texto, se procedeu à troca para avaliação do cumprimento dos critérios de admissão ao concurso e correção de erros. Nesta fase, a concentração foi muito grande, todos queriam mostrar que dominavam bem a língua e já eram capazes de corrigir os erros dos colegas. Sempre que tinham dúvidas, chamavam a professora, segundo eles, “para não corrigirem mal”.

A votação foi renhida mas muito positiva, pois, aqueles que não cumpriram os requisitos para o concurso aceitaram os comentários dos colegas.

Avaliação da atividade

No final da aula, recolhi os trabalhos para verificar as correções feitas pelos colegas. Como se pode verificar através do anexo X, os alunos foram capazes de aplicar os símbolos de correção e, para mim mais importante, conseguiram detetar quase a totalidade das incorreções.

Eu tomei a iniciativa de os avaliar de acordo com os critérios de classificação do exame nacional de espanhol iniciação disponíveis no GAVE, para produções mais livres e longas, pois estava no final do segundo período e queria verificar o nível dos alunos se estes textos fossem avaliados segundo esses critérios.

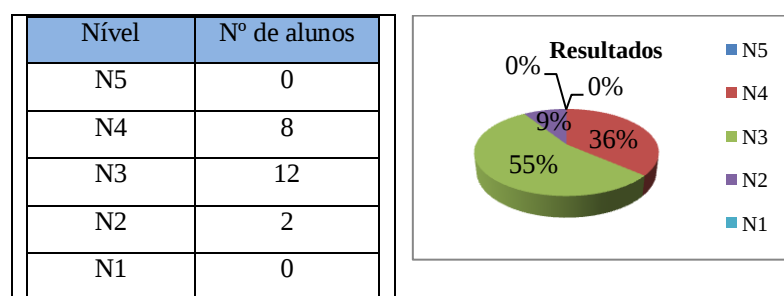
Destaquei da competência pragmática:

- o discurso coerente e coeso;
- o respeito pelo limite de palavras;

Da competência linguística:

- o vocabulário adequado ao nível;
- bom domínio da pontuação e da ortografia;
- as interferências pontuais da língua materna.

No final da correção dos vinte e dois textos, nessa aula faltaram dois alunos, os resultados foram os seguintes:



Assim, se estes textos fossem submetidos a uma avaliação para exame nacional, ou seja, e de acordo com o QECR, classificados a partir de uma escala para “determinar que uma pessoa está num dado nível ou patamar, baseando-se numa escala constituída por um dado número desses níveis ou patamares [...] numa perspectiva vertical” (2001: 259), não se registariam N1 e apenas dois de vinte e dois alunos não conseguiriam nível positivo nesta atividade. Tendo em conta a turma em análise, considero os resultados bastante positivos.

3.5.4. Quarta atividade prática

Ao longo do segundo período, os alunos demonstraram um grande interesse em realizar uma viagem de finalistas a Espanha. Por isso, a unidade didática que preparamos⁴ para este grupo, no terceiro período, tinha como título *Vamos de viagem*. Uma vez mais, fomos ao encontro dos interesses dos alunos e respeitamos os temas da planificação anual da Escola para este nível de ensino (11º. ano).

O objetivo desta atividade de expressão escrita é avaliar a capacidade dos alunos em condensar informação, ou seja, a partir de textos mais extensos, selecionar a informação relevante para elaborar um plano de uma viagem, onde indicam as atividades que vão realizar, os lugares e os horários onde estas vão decorrer (anexo XIII).

⁴ Recorro ao plural porque esta unidade didática foi preparada e levada a cabo por mim e pela minha colega de estágio.

Descrição da atividade: *El programa del viaje*

A elaboração do programa da viagem de finalistas foi a tarefa final da unidade didática. Para a consecução da mesma, contribuíram, obviamente, uma série de atividades intermédias, em que os alunos organizados em grupo, em que cada um trabalhava um tema, e com o recurso a guias / roteiros de Espanha e informação retirada da internet, apresentaram propostas relativamente aos meios de transporte, alojamento, lugares a visitar, restaurantes onde comer, bares e discotecas onde ir (anexos XI; XI – a, b, c e d). Essas propostas foram afixadas na sala de aula. Os vários grupos circularam, leram as propostas e colocaram uma cruz à frente da que mais lhes agradava (apenas uma por aluno e tema). Posteriormente, um representante de cada grupo recolheu a folha correspondente ao seu tema e, com a ajuda dos colegas do grupo, destacou a(s) opção/opções mais votadas.

Num momento seguinte, o programa (anexo XII) foi distribuído aos alunos e projetado na tela e, à vez, cada grupo foi registar no computador, num dia e hora à sua escolha, a / as atividade(s) mais escolhida(s) referentes ao tema que trabalharam (anexo XII – a). Os restantes alunos foram preenchendo as suas cópias com a informação que ia sendo apresentada e assim, no final, todos tinham o programa completo.

Em alguns momentos, houve intervenção de outros grupos na eleição dos dias escolhidos para a realização de algumas atividades. Ou porque nesse dia estariam mais cansados, tendo em conta as atividades do dia anterior, ou porque preferiam ir noutro dia. No entanto, todos mostraram recetividade às propostas dos colegas e foi fácil gerir o programa que foi impresso e afixado no átrio da escola para divulgar a viagem e para a inscrição de colegas de outras turmas.

Avaliação da atividade

Esta atividade contou com uma dinâmica de aula excecional. Tal facto deveu-se às estratégias que muito agradaram aos alunos, aos materiais elaborados (apelativos e autênticos), aos recursos que tinham à disposição (guias, internet, catálogos de agências de viagem, ...) e ao envolvimento de

todos, pois, quando a atividade se reveste de realidade, a motivação é, sem dúvida, maior. Para além disso, acresce a autonomia que eles foram desenvolvendo ao longo do ano letivo que permitiu um ambiente agradável e uma fluidez na realização da tarefa.

Nesta atividade avaliei todo o processo de elaboração, desde a recolha, passando pela organização da informação por parte dos alunos, até à sua divulgação (programa final). Uma vez mais, respeitando as indicações do QECR que apresenta como alternativa a uma avaliação vertical, através de uma escala a “lista de verificação” que pretende demonstrar que um certo caminho relevante foi percorrido, ou seja, a perspectiva é horizontal: que parte do conteúdo do módulo foi alcançada com sucesso? A lista pode ser apresentada como uma lista de questões, como um questionário. Pode, por outro lado, ser apresentada com a forma de uma roda ou com outra forma qualquer. As respostas podem ser Sim/Não. Cada resposta pode ser mais diferenciada utilizando uma série de passos (p. ex.: 0-4), de preferência passos identificados com etiquetas, com definições que expliquem o modo como essas etiquetas devem ser interpretadas.

Para avaliar todo o processo de construção da atividade, optei pela elaboração de uma tabela baseada no guião de correção apresentado por Cassany, Luna e Sanz (1994) para a avaliação do processo de textos escritos (anexo XIII).

A tabela foi preenchida enquanto circulava pelos diferentes grupos, lia o que escreviam, chamava a atenção quando havia erros (para que fossem os próprios a corrigir, ainda que, aquando do preenchimento do programa no computador se verificassem alguns erros, sobretudo ortográficos, que, prontamente, foram corrigidos pelos colegas do próprio ou dos restantes grupos).

Os resultados foram os seguintes:

- Elaboró borradores – 3 grupos
- Introdujo modificaciones de distinta clase – 3 grupos
- Técnica concreta de composición (mapas, esquemas,...) – 4 grupos
- Hizo consultas al profesor o a los compañeros – 5 grupos
- Utilizó material complementario (diccionario, internet, ...) – 5 grupos

- Revisó el texto – 5 grupos
- Actitud positiva del grupo ante la tarea – 5 grupos

Após o preenchimento e análise da tabela, verifiquei que o trabalho em grupo estava a ajudar os alunos a melhorar o processo de elaboração dos seus trabalhos escritos o que se traduziu numa melhoria do produto final, ainda que alguns alunos continuassem a não elaborar rascunhos ou esquemas prévios.

3.6. Resultado do inquérito do terceiro período

Na aula seguinte à minha última aula assistida, pedi à professora titular da turma que me deixasse realizar de novo o questionário que havia dado aos alunos no início do ano letivo para comprovar se estes tinham mudado a sua opinião em relação ao espanhol e à forma como gostavam e lhes era mais produtivo (no sentido de melhor apreenderem os conteúdos) trabalhar na disciplina.

Quando entreguei o documento, disse-lhes que se tratava de algo que já conheciam, pois era o mesmo inquérito do início do ano ao qual tinha feito uns reajustes, e que não teriam de voltar a responder à primeira pergunta (anexo XIV). Também lhes pedi que fossem sinceros a responder porque para mim as suas opiniões eram muito importantes e, para além disso, tratava-se de um inquérito anónimo, logo as respostas nunca seriam identificadas.

Procedi ao levantamento dos dados e estes foram os resultados:

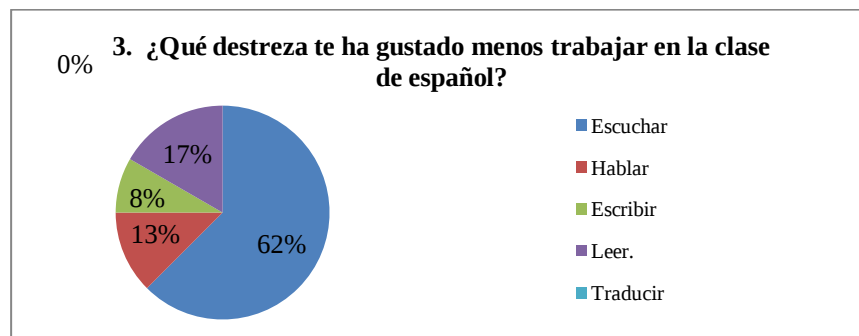
Primeira questão:

- Não há dados porque não era para responder.

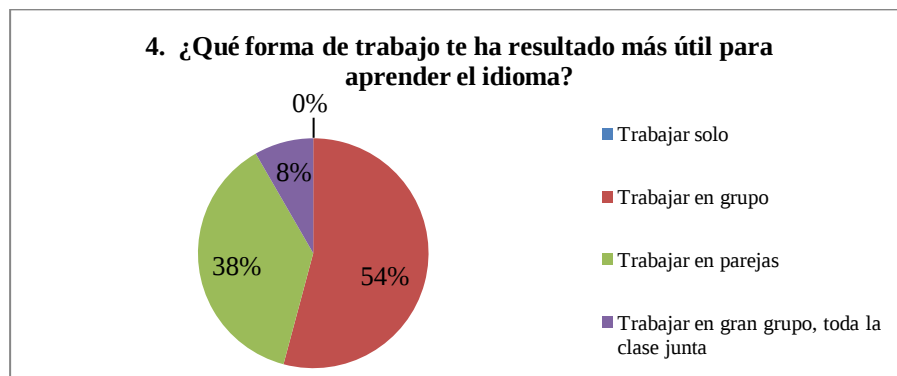
Segunda questão:



Terceira questão:



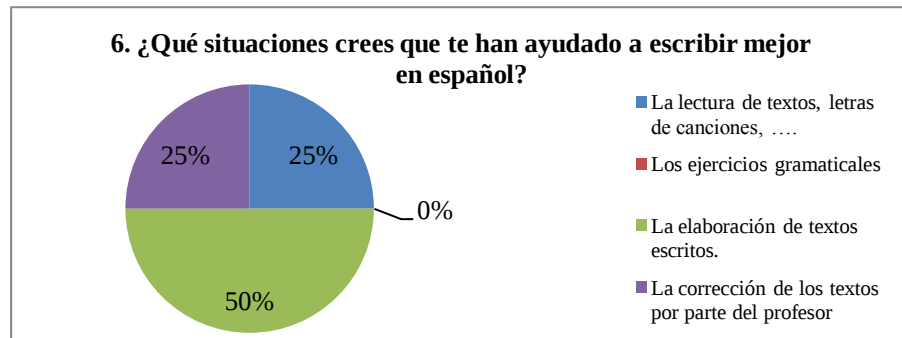
Quarta questão:



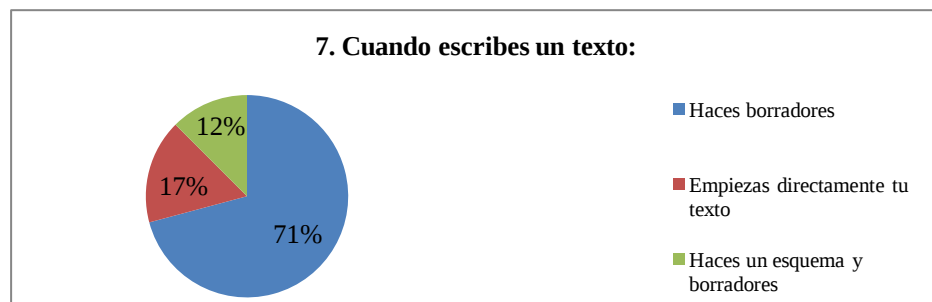
Quinta questão:



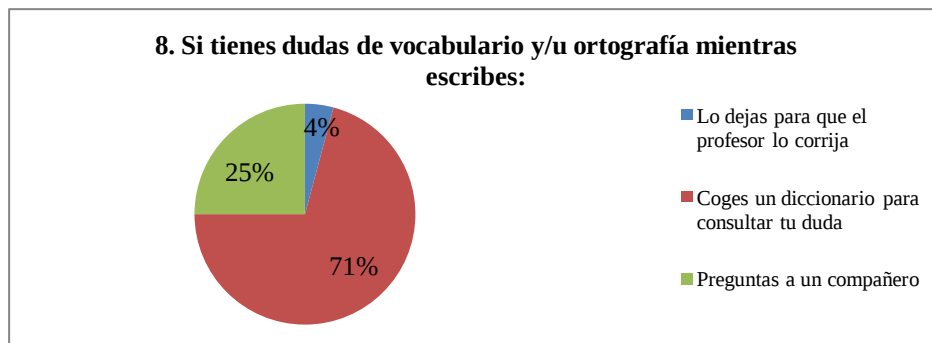
Sexta questão:



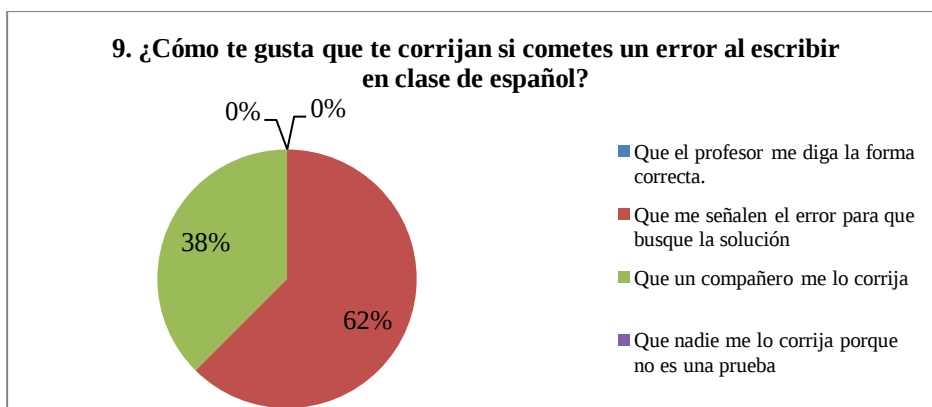
Sétima questão:



Oitava questão:



Nona questão:



Após o tratamento dos dados deste último inquérito, apresentados nos gráficos acima, procedi ao cruzamento dos mesmos com os do inquérito do primeiro período, pois, era meu objetivo verificar se tinha havido alterações na postura dos alunos e na forma de verem e trabalharem a disciplina de espanhol. Para isso considereí apenas as respostas mais escolhidas.

As conclusões foram as seguintes:

2. ¿Qué destreza te ayuda/ ha ayudado más a aprender el idioma?	
1º Inquérito	2º Inquérito
Escuchar	Hablar

3. ¿Qué destreza te gusta/ha gustado menos trabajar en la clase de español?	
1º Inquérito	2º Inquérito
Escribir	Escuchar

4. ¿Qué forma de trabajo te resulta/ha resultado más útil para aprender el idioma?	
1º Inquérito	2º Inquérito
Trabajar en parejas	Trabajar en grupo

5. ¿Qué situaciones crees que te ayudan/han ayudado a ampliar vocabulario en español?	
1º Inquérito	2º Inquérito
Cuando el profesor habla todo el tiempo en español	Hacer actividades de comprensión oral y/o escrita

6. ¿Qué situaciones crees que te ayudan/han ayudado a escribir mejor en español?	
1º Inquérito	2º Inquérito
La corrección de los textos por parte del profesor	La elaboración de textos escritos

7. Cuando escribes un texto:	
1º Inquérito	2º Inquérito
Empiezas directamente tu texto.	Haces borradores

8. Si tienes dudas de vocabulario y/u ortografía mientras escribes:	
1º Inquérito	2º Inquérito
Preguntas a un compañero.	Coges un diccionario para solucionar tu duda

9. ¿Cómo te gusta que te corrijan si cometes un error al escribir en clase de español?	
1º Inquérito	2º Inquérito
Que el profesor me diga la forma correcta.	Que me señalen el error para que busque la solución.

A comparação dos dois inquéritos deixa perceber e concluir que o trabalho desenvolvido ao longo das aulas assistidas provocou alterações no comportamento dos alunos à disciplina.

Na pergunta dois, o aluno passou de passivo a ativo, deixou de aprender mais ouvindo (escuchar) e passou a aprender falando (hablar).

Quando inquirido sobre as destrezas que menos gosta de trabalhar na aula, já não é escrever (escribir), mas sim ouvir (escuchar).

A forma como trabalha melhor na aula continua a ser acompanhado, embora o trabalho de grupo tenha superado o de pares.

Relativamente às questões sobre como creem que aprendem mais, no final do ano letivo, o professor, mais uma vez e a meu ver bem, perde o protagonismo. São eles quem quer assumir o comando, quem quer fazer o percurso para atingir a meta.

No tocante às técnicas para a elaboração de textos escritos, o inquérito vem comprovar as minhas avaliações formativas. Os alunos, regra geral, alteraram os métodos de trabalho, adquiriram algumas técnicas para melhorar os resultados da produção escrita, recorrendo à elaboração de rascunhos, esquemas (estes menos utilizados).

Finalmente, o interesse por serem eles próprios a descobrir o que está mal numa palavra ou frase que escreveram ajudou-os, sem dúvida, a reduzir os erros cometidos, quer tenham sido assinalados pelo professor quer pelos colegas, pois a troca de trabalhos para serem corrigidos pelos colegas foi uma atividade quase constante. Por experiência própria sei que é mais fácil ler e corrigir o texto de outra pessoa que o nosso, pois é mais difícil encontrar incorreções quando se relê de imediato o que se escreveu. Para além disso, o aluno que está a corrigir vai tomar consciência de que comete o mesmo erro. A certa altura, o que começou por ser um desafio para ver quem identificava

o maior número de erros na produção do companheiro, acabou por ser um desafio pessoal em que cada um tinha como objetivo cometer o menor número de erros, para mostrar que é melhor que o outro.

A turma que disse, no início do ano, que escolheu espanhol apenas porque acreditava que poderia obter bons resultados e, assim, ajudar na média, já não existia. Aquela deu lugar a uma outra mais empenhada, mais motivada, sempre à espera da aula de espanhol para ver que desafio teria de enfrentar daquela vez, enfim, uma turma que deixou de gostar que o professor tivesse sempre a audiência focalizada nele para querer ser ela o centro das atenções.

CONCLUSÃO

A avaliação em contexto educativo foi evoluindo desde uma perspectiva estruturalista (dominante nos anos 60 do século XX) em que os objetivos se centravam nas dimensões linguísticas, para uma perspectiva comunicativa (emergente nos anos 90 do mesmo século) com o aparecimento do QECR e a “novidade” das escalas de nível comuns de referência.

A Europa, mais concretamente os países pertencentes à União europeia, no início deste século, adotaram as orientações do QECR com vista a facilitar a certificação do nível de desempenho dos indivíduos numa língua estrangeira, uma vez que, seguindo as diretrizes do documento, há uma maior uniformização nos critérios de avaliação que, por sua vez, permitirá uma comparação mais justa no desempenho dos indivíduos no domínio das línguas. Desta forma, a avaliação toma um novo rumo, pois o indivíduo deixa de ser avaliado numa perspectiva de falante nativo, que domina a língua como um nativo, e passa a ser avaliado numa perspectiva global, como falante multi e plurilingue, multi e pluricultural, aquele que para além da língua, entende, conhece e respeita a cultura do outro e que é capaz de entender e fazer-se entender.

A mudança de perspectiva não implicou o corte com os paradigmas anteriores, implicou sim um reajuste. O Instituto Cervantes, no seu portal, defende que expressar-se numa língua estrangeira (L2) implica “poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado aquello que se piensa o se necesita de la manera más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa”. Como vimos, e no que diz respeito à comunicação através do código escrito, é necessário dominar o formato de texto, o vocabulário, a sintaxe, a estrutura, a pontuação, a ortografia, (...). É a conjugação de todos estes fatores que origina esta complexidade do código escrito e que gera resistência da parte dos alunos e dificuldade na aplicação de uma nota justa por parte do avaliador.

Se, no que diz respeito à produção escrita em contexto de exame, o QECR, através dos descritores de nível, veio orientar na elaboração dos

critérios de correção, como se pode verificar no ponto 2.2.1. deste trabalho, em contexto sala de aula são mais difíceis de operacionalizar. Pois, esta avaliação vertical está orientada para um resultado quantitativo do produto, não dá orientações para a avaliação do processo.

Para se pedir a alguém que faça algo é necessário mostrar-lhe como isso se faz, por isso, considero que se queremos obter melhores resultados nos trabalhos escritos dos alunos, deveríamos avaliar o início, o meio e o fim, ou seja, todo o processo. É importante que os alunos compreendam e usem as estratégias adequadas para que, posteriormente, sejam capazes de pôr em prática autonomamente os conteúdos que lhes foram ensinados.

No entanto, para ser possível envolver os alunos em atividades de expressão escrita que, à primeira vista, parecem passivas, monótonas, pouco motivadoras porque não se adequam ao contexto real em que se inserem, é necessário sondá-los, fazer o levantamento dos seus interesses e necessidades, porque qualquer programa de ensino é flexível e reajustável, e só então escolher e planificar as atividades.

Foi nesta perspetiva que pensei, planifiquei e pus em prática as atividades que apresento neste trabalho. E a partir da observação direta do desempenho dos alunos nas aulas, bem como das respostas ao questionário no final do ano letivo, posso concluir que, para este grupo, estas foram frutíferas.

Referências Bibliográficas

ALONSO, Encina (1998), *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*, Madrid: Edelsa.

ALTET, M., L. Paquay e Ph. Perrenoud (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles: De Boeck.

BARLOW, M. et al. (2003), *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Paris: ESF.

BEACCO, J.-C. & M. Byram (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BLANCO PICADO, Ana Isabel (2012), “El error en el proceso de aprendizaje”, Cuadernos Cervantes de la lengua, época II, Año III. Na Web http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html Retirado em 26/06/2012.

BORDÓN, Teresa (2004). “Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas”, Monográficos MarcoELE, nº 7, 2008, pp.4-25. Na Web <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> . Retirado em 10/06/2012.

CASSANY, Daniel, Marta Luna e Gloria Sanz (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial Graó.

CASSANY, Daniel (1999), “Actitudes y Valores sobre la composición escrita”, *Revista Alegría de Enseñar*, nº 40, Cali: Fundación FES, pp. 22-28.

CASSANY, Daniel (2004a), *Reparar la escritura*. Barcelona: Editorial Graó.

CASSANY, Daniel (2004b), “La expresión escrita”, Em *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 917-939.

CHARDENET, P. (1999), *De l'action évaluative à l'acte d'évaluation. Approche théorique et pratique communicationnelle*, Paris: L'Harmattan.

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições Asa. NaWeb http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx Retirado em 20/11/2011.

COSTA VAL, Maria da Graça (1991), *Redação e textualidade*, São Paulo: Martins Fontes.

DA CRUZ, Glenda Demes (2007), “O Professor e a Produção Textual dos Alunos: Caçador de Erros ou de Talento?”, *Revista P@rtes*, Gilberto da Silva (ed.), São Paulo. Na web: <http://www.partes.com.br/educacao/producaotextual.asp> Retirado em 20-11-2011.

EGUILUZ, Juan e Clara de Vega (1996). “Criterios para la evaluación de la producción escrita”, Monográficos MarcoELE, nº 9, 2009. Na Web http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf. Retirado em 29/05/2012.

EGUILUZ, Juan e Ángel Eguiluz (2004), “La evaluación de la expresión escrita”, Em *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 1005-1022.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001), *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º Ano*, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf Consultado pela última vez em 16/08/2012.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002), *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11º Ano*, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_11.pdf Consultado pela última vez em 16/08/2012.

GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação e da Ciência), “Exames Nacionais do Ensino Secundário”. Na Web <http://www.gave.min-edu.pt/np3/39.html>, consultado em 20/07/2012.

HERNÁNDEZ, Charo (1999), “La expresión escrita en el aula” Em Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Centro Virtual Cervantes, pp. 910-918. Na Web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0905.pdf Retirado em 26/01/2012.

KENNY, Brian (1993), “For More Autonomy”, System, vol. 21, nº 4, Nov. 1993, pp. 431-442. Na Web http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ477749&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ477749 Retirado em 26/06/2012.

LITTLEWOOD, William (1996), "Autonomy: An anatomy and a framework", System, vol. 24, nº 4, Dez. 1996, pp. 427-435.

NEWBY, David et al. (2007), *Portfolio para futuros profesores de idiomas*, Ministerio de Educación de España (trad.), Graz: European Centre for Modern Languages- Council of Europe. Na Web <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE> Retirado em 20/11/2011

VASCONCELOS, Celso dos S. (2001), “Mudar a avaliação. Sem essa de Exclusão!”, Em *Mundo Jovem* um jornal de ideias, ed. 318, Julho 2001, São Paulo. Na Web <http://www.pucrs.br/mj/entrevista-07-2001.php> Retirado em 10/06/2012

VIAL, M. (2001), *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et évaluer des concepts*, Coll. Pédagogiques en développement, Bruxelles: De Boeck.

Webs consultadas

GÓMEZ, Luis Ernesto Arévalo (2009), “La competencia Lingüística en el Nuevo Diseño Curricular – La evaluación de la expresión escrita en castellano”, 1 CEP de Córdoba, p.21, Na Web <http://www.slideshare.net/ptorres/la-evaluacin-de-la-expresin-escrita-en-castellano-1070254> Retirado em 11/04/2012

HADJI, Charles (1997), “Avaliação desmistificada” Na Web <http://www.slideshare.net/anavanesspaim/avaliao-desmistificada-hadji>. Retirado em 29/05/2012.

Instituto Cervantes, Modelos de exame de *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE) (2012), Na Web http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/modelo_examen_a2_1.pdf

Instituto Cervantes, Modelos de exame de *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE) (2012). Na Web http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/modelo_examen_a2_1.pdf Retirado em 6/08/2012.

Instituto Cervantes, Guia para professores corretores dos *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE) de 2012. Nível A2. Na Web http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/guia_diploma_nivel_inicial.pdf Retirado em 6/08/2012

“La evaluación en el marco de la EL2” (2008), *Educarm*, Consejería de educación, formación y empleo. Región de Murcia. Na web <http://www.educarm.es/> — <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/93/evaluaciontema.pdf> Retirado em 20-03-2012