



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Sílvia Cristiana Monteiro Fernandes

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e no Ensino Secundário

COAVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA

2012

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

DEDICATÓRIA

Ao Ricardo, meu marido e amigo,

aos meus filhos, Afonso e Lourenço e

à minha Maria que jamais murchará no meu coração.

AGRADECIMENTOS

São diversas as pessoas que, de forma mais ou menos direta, ajudaram à concretização deste trabalho. Gostaria de, nestas singelas linhas, demonstrar o meu mais sincero reconhecimento e gratidão a todos os que durante este percurso da minha vida me acompanharam e apoiaram.

De maneira muito especial, agradeço ao Professor Doutor Rogélio Ponce de León, docente que se dignou orientar este trabalho, por toda a cooperação e compreensão, à professora Pilar Nicolás, ao professor Fernando Pérez e à professora Luísa Moreira por todos os momentos de aprendizagem.

À minha amiga doutora Isabel Marques, pelo carinho, companheirismo, colaboração e aconselhamento prestados em vários momentos deste percurso académico.

A todos os colegas da parte curricular do Curso, pela partilha de saberes, pelas discussões e reflexões proporcionadas.

Finalmente, a toda a minha família, por tudo... mas de modo particular ao meu marido e filhos pelo período em que, devido a esta caminhada, os privei de uma melhor companhia.

RESUMO

Na realidade em que vivemos, o domínio da linguagem escrita corresponde a uma das principais necessidades do homem civilizado. Revelando competência na utilização de tal linguagem, o indivíduo estará munido de uma ferramenta absolutamente fundamental ao ser social. Consciente desta exigência, a sociedade atribui à Escola uma função primordial no desenvolvimento da competência da linguagem escrita.

É essencial que a escola proporcione aos alunos uma aprendizagem mais significativa, traçando estratégias que promovam a melhoria da expressão escrita e que contribuam para a resolução das dificuldades que os alunos enfrentam quando escrevem um texto.

Com este estudo, pretende-se construir uma linha de reflexão e de partilha sobre o ato de escrever em grupo e a respetiva coavaliação, ou seja, a partir das dificuldades dos alunos, é nossa intenção contribuir para uma melhoria do processo de escrita, quer em Português Língua Materna, quer em Espanhol Língua Estrangeira.

Palavras chave: expressão escrita, cooperação, avaliação, coavaliação.

ABSTRACT

Nowadays the domain of the written language corresponds to one of the main needs of the civilized man. When revealing the right skills in the use of this kind of language, the individual will be provided with an absolutely required tool to his social life. Aware of this demand, society asks School to play an important role in the development of the writing skills.

It is therefore essential that school provides pupils with a more significant learning, defining strategies which are not only able to promote the improvement of the writing skills, but also that contribute to solving the difficulties that students face when writing a text.

The purpose of the present paper is to build a reflection and sharing line on the act of writing in group and its coevaluation. In other words, from the students' difficulties we aim at contributing to the improvement of the writing process, either in the Portuguese native language or in the Spanish foreign language.

Key-Words: written expression, cooperation, evaluation, coevaluation.

INDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I – A expressão escrita	4
1.1 A escrita e as suas funções	4
1.2 Os intervenientes no processo	7
1.3 A escrita como processo	11
1.4 A escrita cooperativa	17
Capitulo II – A avaliação da expressão escrita	21
2.1A avaliação	21
2.2Tipos de avaliação	24
2.3Coavaliação	28
Capítulo III –Descrição do estudo	30
3.1 O contexto educativo	30
a. A escola	30
b. O grupo	31
3.2 Propostas práticas de coavaliação da expressão escrita	32
3.3 Análise global das atividades propostas	48
Conclusão	50
Referências Bibliográficas	52
Anexos	56

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1	56
Anexo 2	57
Anexo 3	59
Anexo 4	60
Anexo 5	61
Anexo 6	62
Anexo 7	63
Anexo 8	64
Anexo 9	65
Anexo 10	66
Anexo 11	67
Anexo 12	68
Anexo 13	69

INTRODUÇÃO

A escola tem a grande responsabilidade de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa, traçando para isso estratégias que promovam a melhoria da expressão escrita e que contribuam para a resolução das dificuldades que os alunos enfrentam quando escrevem um texto.

Efetivamente, os alunos têm muita dificuldade em transpor para o papel o que querem e o que sentem por diversas causas. Dentre elas merecem destaque a perda de hábitos de leitura e de escrita, o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e por realmente não saberem ou não terem ainda interiorizado os processos necessários envolvidos no ato da escrita.

A prática da escrita exige que os alunos dediquem tempo à escrita cooperativa em sala de aula, à leitura e à avaliação dos seus textos em pares e em pequenos grupos e que o professor assuma o papel de observador e orientador.

A escrita cooperativa e a coavaliação são momentos importantes na sala de aula uma vez que favorecem o desenvolvimento da competência escrita, cujo objetivo é capacitar os alunos, através da sua interação em pequenos grupos e guiados por um professor, a produzir o texto escrito.

A avaliação deve ser constante, pois só desta forma é que se melhorará o processo de ensino-aprendizagem porque ao avaliar, recolhe-se informação das competências, capacidades e habilidades dos nossos alunos, conhecemos, e eles próprios também, os seus pontos fracos e fortes, o que permite a ambos os intervenientes tomar decisões e refletir sobre o que melhorar.

Tendo em conta a investigação-ação que levamos a cabo ao longo do percurso de profissionalização em ensino na Escola D. Afonso Henriques em Vila das Aves, a coavaliação da expressão escrita foi o tema escolhido uma vez que, após ter observado as maiores dificuldades sentidas na aprendizagem com o grupo de alunos (grupo de 28 alunos, de duas turmas distintas e de ensino profissional) com o qual trabalhamos, a expressão escrita era encarada como uma tarefa árdua, individual e associada sempre a uma nota quantitativa. Pareceu-nos ser um aspeto possível de ser explorado e melhorado, no sentido de desmistificar algumas ideias feitas sobre a expressão escrita, em contexto de sala de aula, ou seja, o objetivo foi tentar atenuar os mitos que se tem a respeito da produção textual e da sua própria avaliação.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, correspondendo o primeiro capítulo ao enquadramento teórico do tema em questão. Neste capítulo, são considerados quatro itens, nos quais há uma reflexão sobre o ato de escrever. Escrever exige um grande esforço e não é uma tarefa fácil para os nossos jovens estudantes, apesar de muitas vezes o fazerem sem ter em consciência. Os alunos escrevem para si próprios (função intrapessoal) e/ou para os outros (interpessoal), mas sempre em função dos seus próprios interesses e necessidades.

Neste mesmo capítulo, refere-se que o texto não pode ser visto somente como produto, mas também como processo para que os alunos consigam superar as suas dificuldades relativamente à atividade de produção textual. Neste sentido, é fundamental referir que a modalidade escrita, quando manifestada na sua produção, envolve três atividades diferentes, ou seja, a planificação, a textualização e a revisão. Então, a escrita como um processo, assenta na interação e recursividade destes três momentos ao longo do mesmo.

Para que neste processo os alunos se sintam motivados, a escrita cooperativa parece-nos ser um ótimo meio para atingirmos o nosso objetivo. Segundo a nossa perspetiva, a ideia de que os alunos ao trabalharem em pares ou em grupos só provocam desconcentração, dando azos a confusão, barulho deve ser desvalorizada. Os momentos de partilha, de diálogo, de decisões fazem com que os alunos apreendam melhor, que se tornem mais responsáveis e que reflitam sobre as suas dificuldades e aspetos a melhorar. Segundo Díaz e Aymerich, o aluno pode desempenhar a função de crítico, de leitor e comentador:

“el trabajo de grupo de los textos tiene la gran ventaja de que las decisiones que se toman se pueden descubrir: los estudiantes hablan de su texto, de sus formulaciones y de sus criterios de planificación sobre la construcción y contenidos del texto. El autor se convierte al mismo tiempo en crítico, lector y comentarista de lo que se lee (y escribe)” (2003: 81).

O professor, tendo o papel de mediador e facilitador, deverá ter consciência do processo da escrita e das suas diferentes atividades, e promover a integração na sala de aula de uma abordagem dinâmica e reflexiva, não se esquecendo de criar regras de participação e de trabalho. Defendemos que as dificuldades inerentes à aprendizagem da escrita exigem do professor um trabalho pedagógico capaz de despertar nos alunos não só interesse e, eventualmente, prazer, mas, sobretudo, os princípios que devem orientar

a produção de textos, ou seja, a clareza, o rigor e a adequação, que só com esforço e trabalho se alcançam.

No segundo capítulo, aborda-se o tema da avaliação e a coavaliação referentes à expressão escrita. Toda a atividade escrita tem de ser avaliada para que o aluno tome consciência daquilo que sabe fazer e de como o faz.

Temos de inculcar nos alunos que um texto é produto de um trabalho, de um processo e, por isso, o mais importante é recorrer-se a uma avaliação formativa que permita uma reflexão e uma orientação. Então, pensamos que a avaliação formativa e a coavaliação são essenciais para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos.

No último capítulo, são descritas algumas atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas no ensino-aprendizagem do processo de escrita que poderão não solucionar a questão, mas que se destinam a contribuir para a minimização dos problemas com os quais os alunos são confrontados aquando da produção. A grande complexidade do tratamento da escrita, quer ao nível do seu estudo quer ao nível do seu ensino-aprendizagem, obriga a desenvolver estratégias de motivação e estímulo que contribuam para uma melhoria dos textos produzidos pelos alunos.

O trabalho finaliza com uma conclusão em que se avaliam as opções tomadas e em que se apontam aspetos que poderão conduzir a futuros trabalhos, nesta e noutras áreas de estudo, no sentido de melhorar o desempenho do professor de línguas.

CAPÍTULO I - A EXPRESSÃO ESCRITA

1.1 A ESCRITA E AS SUAS FUNÇÕES:

A escrita é a reflexão dos nossos pensamentos, ideias, da nossa longínqua e permanente caminhada, a nossa memória a longo prazo transposta num papel, traduzida em palavras, frases. Segundo Cassany:

“Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el ato de escribir, los redatores aprenden sobre si mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo” (2009:21).

É o testemunho daquilo que fomos, que somos e que permanecerá, tal como declara Sánchez :“Otra característica distintiva de la escritura es que le permite al ser humano almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar” (2009:2). É através da escrita que percebemos o quanto podemos aprender do passado e projetar no futuro.

Segundo Lourdez Díaz e Marta Aymerich, o escrever é algo que reflete a nossa personalidade, é algo pessoal,

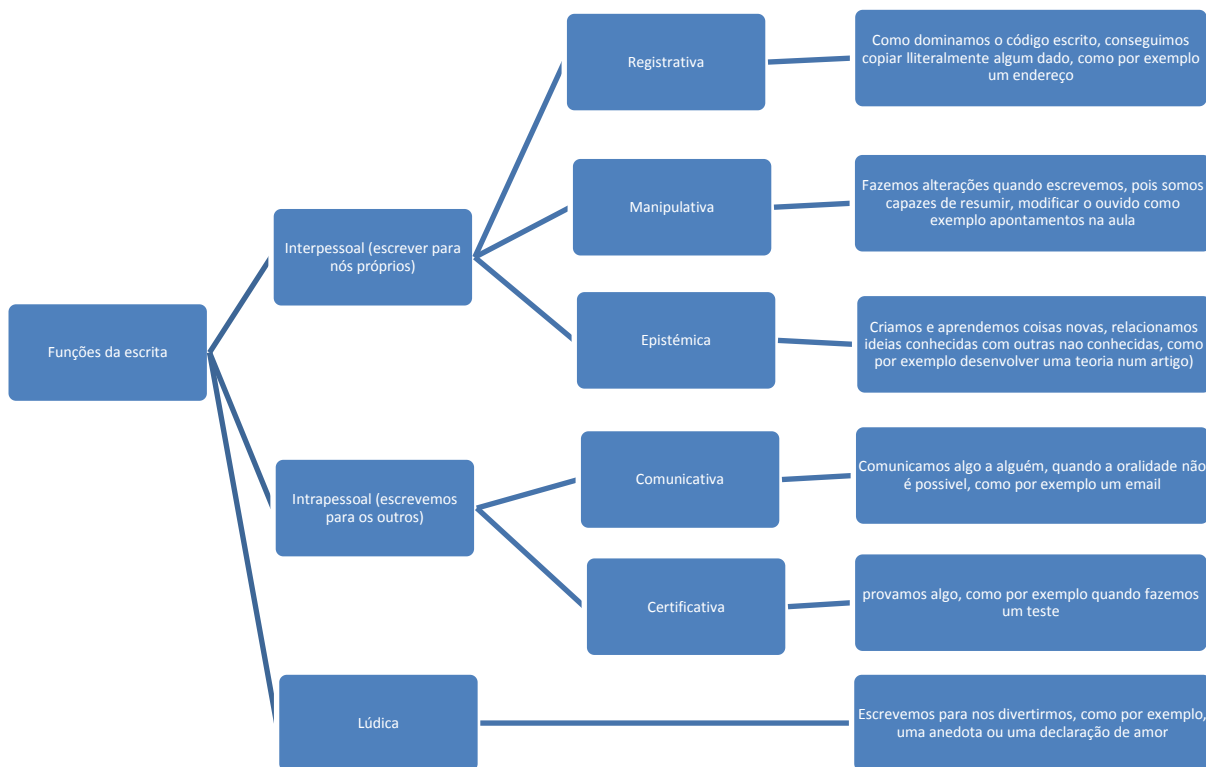
“Al escribir se propone algo nuevo, el estudiante construye edificios de pensamientos en la nueva lengua y lo hace paso a paso. Este edificio que es el texto tiene mucho que ver con él mismo, dice algo de si mismo, de sus ideas, pensamientos, fantasías, deseos, sueños, esperanzas, de su humor y de su seriedad. Escribir se convierte así en escribir personal: tiene la función de permitir al estudiante compartir con los demás algo de su persona.” (2003:30).

Ou seja, a escrita permite-nos escrever para nós próprios ou para os outros e, segundo Cassany (2004:927) um sujeito pode usá-la com diversas funções: “funciones intrapersonales” (registrativa, manipulativa ou epistémica), “funciones interpersonales” (comunicativa, certificativa) e lúdica (esquema1).

Se refletirmos e nos perguntarmos se somos escreventes diários, percebemos que realmente recorreremos muitas vezes à escrita, mas não temos percepção desse mesmo uso, tal como alude Cassany:

“Al aprender español, los alfabetizados usan la escrita con todas estas finalidades: anotan palabras y reglas gramaticales para poder recordarlas (f.registrativa), toman apuntes en

classe para estudar (f.manipulativa), hacen esquemas y escriben para aprender (f.epistemica), escriben notas y correos eletronicos para comunicarse y redacciones y exámenes para demostrar su aprendizaje (f.certificativa) (2004:927).



Esquema 1 - Funções da escrita, segundo Cassany

É evidente que o aluno usa a escrita em função daquilo que quer aprender, por exemplo em espanhol, se quer ir estudar literatura para Espanha, realçará as funções manipulativa e epistémica, se se interessa por negócios, as funções mais patentes serão a comunicativa e a certificativa.

Escrever em língua materna ou em L2 implica interligar várias competências e habilidades específicas no momento da própria produção. Escrever não é simplesmente unir letras umas às outras, mas sim ter a capacidade de comunicar de forma coerente, interligando todo um conjunto de regras, para que a mensagem seja perceptível e eficaz.

Contudo, aprender a escrever é um processo longo e lento, e, ao mesmo tempo, tão complexo e o menos usado diariamente. Tal como refere Cassany, “La expresion

escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida...” (2004:917). Esta ideia é também reforçada pelo Programa de Português 10º, 11º e 12º anos:

“Ao caráter complexo que esta competência envolve, causa possível de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, como atividade transversal ao curriculum, desempenhar também uma função relevante na ativação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem. É, pois, necessário promover, nas aulas de Português, uma oficina de escrita que integre a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro” (2002:22).

Sabemos que “não nascemos ensinados”, logo só se aprende a escrever, escrevendo, por isso é imperativa uma renovação ao nível da escrita, que só se conseguirá praticando. Para que os alunos desenvolvam essa competência, quer em língua materna quer em língua estrangeira, devem realizar atividades adequadas à sua idade e situação existencial, de modo a que não seja descurada a necessária progressão. As propostas de atividades relacionadas com a língua escrita devem ser diversificadas, de forma a favorecer o enriquecimento da componente lexical e permitir consolidar alguns dos mecanismos gramaticais de base, nomeadamente no campo da morfologia e da sintaxe.

De facto, a autonomia dos alunos ao nível da “expressão escrita” só se adquire através de um “percurso de práticas coativas (no bom sentido) de treino programado e intensivo” (Fonseca, apud Pereira 2000: 148).

1.2 OS INTERVENIENTES NO PROCESSO DA ESCRITA:

A escrita é um dos domínios contemplados em qualquer programa de ensino aprendizagem, seja de língua materna, seja de uma língua estrangeira. Escrever exige técnicas específicas, conhecimentos de vária ordem, a que se tem de dar lugar na aula de língua materna. Não se pode exigir dos alunos que saibam escrever, quando eles não aprenderam a fazê-lo.

O Programa de Português prescreve que somente com a prática é que se proporciona a interiorização da escrita. Há, então, que criar a necessidade de escrita, dado que para escrever bem é preciso escrever. Só com a criação de momentos de escrita na sala de aula é que os alunos terão a possibilidade de escrever. O papel do professor é fulcral, pois deve intervir no processo com vista a orientar e a proporcionar o suporte necessário aos escreventes de modo a superarem as dificuldades que a produção textual apresenta. Deve também facultar o contacto com diferentes textos e explicitar as suas diferentes funções.

Os alunos demonstram grandes dificuldades na elaboração de composições escritas, pois, para além de ser uma das atividades que oferece mais resistência por ser complexa, também não têm o hábito de refletir sobre o que querem escrever, nem tão pouco o de fazer rascunhos ou reler os seus textos. Escrevem sem a preocupação do rigor, gramatical ou lógico, preocupam-se somente em preencher a folha. O linguista Nunan, em relação a esta resistência, afirma que

“Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera En el nivel de la frase incluyen el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Más allá de la frase, la persona que escribe debe ser capaz de estructurar e integrar la información en párrafos y textos con cohesión y coherencia” (apud Sánchez, 2009:20).

É importante que cada aluno desenvolva o seu próprio estilo e método de trabalho de acordo com o seu carácter e capacidades pessoais. Existem muitas estratégias e técnicas de escrita, mas não há nenhuma receita universal que seja válida para todos os

alunos. Cabe a cada um encontrar o seu próprio estilo de escrita e, é certo que a motivação, o interesse e o êxito dependem diretamente do esforço individual.

Afinal, a criatividade e o gosto pela escrita podem levar o aluno a ver como amigo e confidente um pequeno caderno ou uma simples folha que o ajudará a compreender e a vencer alguns medos ou incertezas. Sylvia de Montarroyos explica-nos de uma forma fantástica o poder terapêutico da escrita:

“Quem escreve nunca está sozinho. Tem consigo a melhor companhia de sempre, a de si próprio, que vai aos poucos descobrindo, recriando, reinventando e reencontrando, na medida que se lança na fascinante e reveladora aventura de uma viagem pelos múltiplos caminhos-de-si mesmo, um mergulho dentro dos seus eus em busca de riquezas perdidas e tesouros desconhecidos e insuspeitos, escondidos, esquecidos e preciosos. Não se trata apenas de libertar as tensões e o *stress* da rotina quotidiana e de minimizar a dimensão dos problemas ao se exteriorizar, através do ato libertador de escrever, o instinto de vida prisioneiro, acorrentado nas masmorras do inconsciente reprimido, e que à noite rouba o sono e de dia rouba a paz. Trata-se sobretudo de descobrir dentro de si todo um admirável mundo novo, uma força motriz e criadora e acreditar no poder dessa força” (2009:1).

Escrever é uma tarefa que se apresenta difícil e que envolve vários agentes, nomeada e fundamentalmente, o que escreve e o que ensina a escrever. É nossa tarefa, enquanto professores, motivar os alunos e tentar desmistificar a ideia da dificuldade de escrever bem, tal como nos afirma Cassany: “Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo ese conjunto de tareas que comprende el ato de escritura, no solo poniendo énfasis en el producto final y en sus virtudes y debilidades” (2009:21).

Compete ao professor encontrar estratégias para provocar uma mudança de atitude nos alunos em relação à escrita, no sentido de combater apatias, rejeições, bloqueios e rotinas. É importante oferecer ao aluno “el input o caudal lingüístico” (Cassany, 2004) para evitar que as lacunas prejudiquem a construção do texto. Por isso, é essencial, segundo o autor, propor atividades específicas para desenvolver o domínio da língua no âmbito temático e discursivo no qual se vai escrever, antes da composição ou durante a planificação; fornecer ao aluno a informação lingüística de que precisa no momento em que o necessite, durante a composição; facilitar o acesso ao material auxiliar de apoio; organizar a tarefa de escrever em fases ou passos sucessivos, que

permitam trabalhar paulatinamente os diferentes processos de composição, com os apoios e ajudas que solicite o aluno e organizar a interação na aula de modo mais eficaz para potenciar a interação entre os alunos, como por exemplo a procura de ideias pode realizar-se em pequenos grupos, mas a textualização ou a revisão pode apresentar-se por pares.

O importante é orientar os alunos para escrever, ”ya que no se trata de conceder un galardón literário, sino de averiguar lo que el aprendiz es capaz de comunicar por escrito para llevar a cabo unas determinadas tareas” (Eguiluz, 2004:185)

Para Barbeiro (1999), o professor tem a função fundamental de corrigir e de avaliar, mas deve conduzir o aluno à reflexão crítica das características presentes no texto, à verificação da organização textual, à descoberta de novas perspectivas e à consideração de alternativas linguísticas, em caso de necessidade.

Escrever um texto não é produto de inspiração, mas um processo de elaboração e reelaboração e para isso

“es necesario conseguir que el estudiante reflexione sobre sus hábitos ante la expresión escrita, sus necesidades, su estilo de aprendizaje... De hecho, podemos crear actividades en las que se deje espacio para pensar y conversar en clase sobre estos aspectos” (Rodríguez, 1998:446).

Aliás o célebre García Marquez define o escritor como alguém que planifica e refaz muitas vezes o seu texto

“el buen escritor no se conoce porque le salgan bien los textos a la primera; el buen escritor es aquel que más veces tira el texto al cesto de los papeles y empieza de nuevo hasta conseguir decir aquello que quiere, que apenas ve, que intuye” (apud Díaz e Aymerich, 2003:100).

Assim, os professores devem incentivar os alunos a elaborar os seus textos, tendo sempre em conta a exposição ordenada das ideias – para a qual se torna necessário o rascunho – a posterior revisão e autocorreção dos erros.

Quando um estudante realiza uma atividade, precisa de obter um comentário ao seu trabalho, seja ele um elogio ou um reparo. Teresa Serafini afirma que “louvar e criticar os estudantes produz melhores resultados do que uma ausência de reacções [...]

Quer os elogios quer os reparos resultam fortemente motivantes numa primeira fase em que se pretende orientar o estudante” (1991:138). No entanto, é importante, “a longo prazo”, dar mais ênfase aos elogios, sem esquecer de corrigir os erros sempre que necessário. Esta atitude permitirá “obter um contínuo melhoramento do rendimento, enquanto as críticas constantes levam a uma diminuição do rendimento.”

Segundo Cassany (tabela 1) não devemos corrigir todos os erros de um texto elaborado pelo aluno, pois irá sentir-se um mau escritor, desmotivar para uma próxima atividade escrita e como uma obrigação.

Diez consejos para mejorar la corrección

1. Corrige sólo los errores que el alumno puede aprender.
2. Corrige mientras el alumno escribe o mientras tenga fresco lo que ha escrito. Tutoriza en clase los grupos y las parejas que están escribiendo.
3. Corrige las versiones previas al texto (borradores, esquemas).
4. Habla con los autores, si es posible, antes de marcar gráficamente el texto.
5. Indica los errores y pide a los alumnos que busquen soluciones y mejoras. Negocia con el aprendiz un sistema claro de anotación.
6. Da instrucciones para mejorar el escrito: reescribe el texto, amplia el párrafo tercero, añade más puntos o comas en el segundo párrafo, etc.
7. Deja tiempo en clase para leer y comentar las correcciones.
8. Enseña al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas.
9. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Varía las técnicas.
10. Adapta la corrección de cada texto a las necesidades y los intereses de su autor.

Tabela 1 - Fonte: Cassany (apud Sánchez, 2009:38)

Nós, enquanto professores, devemos motivar os alunos para comentar com os seus colegas o que escrevem, a lerem o que escreveram, ouvir a opinião dos outros sobre os seus próprios textos.

A escrita requer, assim, um grande cuidado e uma grande dedicação, reflexão, tanto pela parte dos professores que detêm o papel de desenvolver apropriadamente atividades e estratégias que visam obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, quanto da parte dos alunos, no que refere à sua motivação e interesse.

1.3 A EXPRESSÃO ESCRITA COMO PROCESSO

O enfoque processual foi desenvolvido nos anos 70, 80 nos Estados Unidos, caracterizando-se pela valorização do ato da escrita em si mesmo (processo de construção do texto), reduzindo o seu foco de atenção: o produto final e as suas características. Há uma descoberta de quem escreve, isto é, o mais importante não é o texto como produto mas o aluno como escritor. Cassany, também reitera a ideia da importância do processo da escrita:

“En el enfoque procesual, el objeto principal de aprendizaje son los procesos compositivos de composición, de modo que se presta más importancia al proceso (la composición) que al producto (el texto), y más atención a las destrezas del sujeto (el aprendiz) que a las propiedades del producto (la escritura)” (2004:930).

Barbeiro considera que a escrita é um processo, pois defende que a ideia de tomarmos o texto como um processo provem do facto de qualquer texto escrito resultar de um processo, mas não se pode

“encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação, o que deverá ser tido em conta no processo, ser objeto de reflexão e conduzir a eventuais, reformulações é a relação das versões que se vão construindo com essas finalidades e com o contexto em que se integram, envolvendo pólos de produção e receção” (1999:15).

O processo de escrita é fundamentalmente assumido como um modo de transmissão de conhecimentos, universais e independentes do escrevente, cabendo a este a tarefa de descobrir, de organizar e de traduzir as informações em palavras, ou seja, de transformar uma representação mental numa representação linguística, transferindo a informação do plano das ideias para o plano da linguagem verbal escrita. Ou seja, escrever é um processo linear caracterizado pela sucessão de fases que, segundo vários autores, Cassany, Camps, Hayes, (apud Cassany, 2004) e Luís Barbeiro (1999) são três: planificação, textualização e revisão.

Segundo Cassany (2004), os subprocessos mais conhecidos incluídos na planificação são: a representação da situação (toma de consciência dos parâmetros circunstanciais do contexto da escrita), a definição de objetivos (concretizada pela

determinação dos objetivos, dos planos e dos critérios que permitem a adaptação do texto às finalidades perseguidas e aos constrangimentos da situação), a organização (orientada pela seleção das informações) e a geração de ideias (processo que permite a ativação e a recuperação das informações que o escrevente considera relevantes em relação ao assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir. Implica “el recuperar de la memoria a largo plazo los datos que puedan ser utiles para la situacion atual de composicion” (Cassany, 2004:923), estrutura que se encontra organizada de forma própria e que constitui uma entidade estável na qual se encontram armazenadas informações e conhecimentos relativos ao assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir.

Textualizar, segundo Cassany, consiste na transformação de uma representação mental em uma linguagem linguística, sendo a informação anteriormente produzida codificada lexical e sintaticamente, através dos conhecimentos linguísticos (conectores, coerência e coesão textual, etc.) que o escrevente tem armazenados na memória. Trata-se de traduzir para enunciados aceitáveis a mensagem constante ao nível das ideias.

Fonseca define a textualização como o processo que “consiste em passar da globalidade do sentido à *linearidade* da sequência discursiva” (1994: 161), isto é, a linearização subentende a articulação entre um nível micro-estrutural, ou de superfície, e um nível macro-estrutural, mais profundo. Como afirma a autora:

“[...] para que um texto seja reconhecido como tal é necessário que, sob a linearidade, a *globalidade persista* [...]. A *textualidade* não é o resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas: para podermos falar de *texto*, é indispensável que a sequencialidade se oriente significativamente para uma finalidade global, o que lhe confere uma *configuração* específica.” (1994:161).

Por último, a revisão foca-se na análise e avaliação do texto já produzido, verificando-se a adequação do texto aos objetivos estabelecidos aquando da planificação e procedendo-se à eventual melhoria da qualidade do mesmo, como é dito no Programa de Língua Portuguesa, “a fase de revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas de ocorrência das falhas detetadas e na descoberta das formas corretas que lhes correspondem” (2002:21).

Na revisão, a leitura é importante pois permite detetar irregularidades em relação às normas da língua escrita e avaliar a adequação do texto aos objetivos definidos aquando da planificação, tal como a correção, a qual permite a retificação de lacunas linguísticas detetadas ao nível da ortografia e da sintaxe.

Segundo Bereiter e Scardamalia (apud Cassany, 2004: 923), a revisão realiza-se a partir da seguinte sequência: “comparar – diagnosticar – operar”, uma vez que o autor compara o que fez com as suas intenções e expectativas iniciais (compara), procura diferenças nos dois planos (diagnostica), e se encontra diferenças, pensa e decide como melhorar, fazendo-o (opera).

As diferentes atividades implicadas na escrita podem ser acionadas a qualquer momento, já que a revisão pode ser feita a qualquer momento do processo e se houver alguma reformulação, as atividades de planificação e textualização serão acionadas novamente. Ou seja, os processos cognitivos, segundo Flower e Hayes (apud Cassany, 2004: 924), são “supervisionados” por um mecanismo de controlo. Este mecanismo permite a transição de cada uma das componentes do processo para as restantes, sendo, assim, o processo de escrita marcado por constantes avanços e retrocessos. Deste modo, reformula-se a conceção “de distinguir la preescritura, la escritura y la reescritura”(Flower e Hayes apud Cassany, 2004), (esquema 2).



Esquema 2 (elaboração própria)

Escrever é um processo de solução de problemas orientado para um fim. O processo não é linear, mas recursivo. Nesta recursividade e descontinuidade do processo encontra-se paradoxalmente a aproximação à finalidade que contem a tarefa de escrever: os passos atrás são passos à frente, pois conduzem ao fim. Os estudantes devem aprender estas técnicas de trabalho, devem aprender que não há uma fase de

planificação só no início do processo de escrita, mas que esta fase se repete em cada estado do processo. Devem desenvolver passo a passo as suas próprias soluções

“Un escritor piensa primero durante largo tiempo, toma notas, trae una estructura y escribe entonces sin hacer profundas revisiones del texto, de modo que se acerca ya mucho al producto terminado. Otro escritor empieza inmediatamente con el bosquejo y lo escribe todo de una vez directamente y lo revisa después en profundidad” G. Augst (apud Díaz e Aymerich, 2003:100).

O processo de escrita é, assim, marcado por permanentes avanços e retrocessos, durante os quais os diferentes sub-processos interagem entre si de forma complexa, através de regras de encadeamento e de prioridades que o escrevente vai estabelecendo durante a realização da atividade de escrita e que decorrem não apenas dos seus objetivos, mas também dos hábitos de escrita e do estilo pessoal.

Durante todo este processo, o professor pode observar o progresso do aprendente, assim como as suas carências relativamente à utilização de recursos formais e textuais e intervir nas diferentes fases da produção do texto, que, ao mesmo tempo, potenciam a introspeção do aprendente e o incentivam a refletir sobre os processos cognitivos utilizados, ou as estratégias adotadas para ativar a sua imaginação.

Cassany (apud Sánchez, 2009:35) presenteia-nos com um resumo (tabela 2) com diversas técnicas de composição que se podem realizar em cada fase de composição, o qual ajuda o aluno no seu processo, ou seja, é uma forma de o orientar para que não se sinta perdido neste percurso.

Podemos concluir que a escrita como processo, o papel do professor enquanto mediador e a cooperação são elementos fundamentais para superarmos o medo de escrever associado ao medo de cometer erros:

“Así pues, el acento se pondrá siempre en la escritura como proceso, en el cual el texto del estudiante no es un producto terminado, sino una primera prueba sobre la cual la clase trabaja después. De este modo las correcciones del profesor también adquieren una nueva significación: es una ayuda que consigue tender un puente sobre la divergencia entre la necesidad de comunicar y la habilidad de expresarse. Los estudiantes muestran con sus textos (todavía llenos de errores) lo que quieren escribir y, entonces, profesores y compañeros ayudan a mejorar el producto de tal manera que al final sea correcto y mostrable” Krumm (apud Díaz e Aymerich, 2003:148).

Escrever é uma atividade muito complexa uma vez que exige o uso de todas as destrezas durante o processo de escrita: lemos os rascunhos que vamos fazendo para verificarmos se expressam o que pretendemos e dialogamos com coautores sobre o texto, para planificarmos ou refazermos. Por isso, a escrita cooperativa é uma atividade muito importante para obtermos o produto final (texto) pretendido.

	Proceso de composición	Técnica
Planificar	Representarse la situación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntarse sobre el contexto: ¿a quién escribo? ¿qué tema? ¿cómo lo formulo?, ¿qué pretendo?, etc. 2. Analizar al lector: ¿cómo es?, ¿qué sabe ya del tema?, ¿qué busca en el texto?, etc. 3. Desarrollar un enunciado: Comentar el surrealismo español 4. Formular en 10 palabras el propósito del texto. Terminar la oración 5. Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura; establecer un plan de trabajo con etapas, fuentes de información, tiempos, técnicas, etc.
	Generar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan, sin valorarlas 2. Seis personas durante seis minutos buscan ideas como en un torbellino colectivo 3. Hacer analogías: si fuera un animal sería; si fuera un país sería... 4. Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento, sin valoraciones. 5. Explorar el tema con las 5Q: qué, quién, cuándo, dónde, por qué.
	Organizar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente 2. Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, con una idea central y conexiones entre todas las ideas. 3. Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores.

Textualizar	Organizar el texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir párrafos monotemáticos, que desarrollen una idea 2. Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema 3. Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado. 4. Resumir las ideas principales en un último párrafo o apartado 5. Hacer apartados breves y ponerles título interno
	Ayudar al lector a leer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión: tablas, columnas, esquemas, etc. 2. Poner marcadores discursivos al principio de la oración, como en primer lugar, a continuación, por un lado, por otro, etc. 3. Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores: verde para lo positivo, rojo para lo negativo, etc.
Revisar	Mejorar el estilo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, preferir el estilo verbal y directo, eliminar las palabras vacías, ordenar las palabras de manera lógica, etc. 2. Usar guiones de corrección para cada género discursivo, por ejemplo: un guión para una argumentación, para una narración, para un diálogo, etc. 3. Señalar la prosa con recursos tipográficos: negrita, cursiva, versalitas, títulos internos, etc.
	Autorrevisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oralizar el texto para poder escucharlo y detectar errores que el ojo no ve. 2. Comparar el borrador del texto con los planes iniciales, con el proyecto. 3. Simular la reacción del lector, imaginar lo que el lector más maniático o quisquilloso diría del borrador e intentar mejorarlo
	Colaborar con revisores externos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar la opinión del colega: dejarle hablar, animarlo a verbalizar sus apreciaciones sobre nuestro texto y aprovechar todo lo que pueda decirnos 2. Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito, sin dar pistas sobre nuestro punto de vista. 3. Aplicar programas informáticos de verificación automática, legibilidad, etc.

Tabela 2- Fonte: Sánchez (2009:35)

1.4 ESCRITA COOPERATIVA

A atividade da escrita transforma-se num conjunto de processos (planificação, textualização, revisão) que o aluno realiza paulatinamente, com a colaboração dos companheiros e do professor e a base da aprendizagem é “Cooperar para aprender” acrescentando “para aprender más y mejor” (Úriz 1999:24).

Começamos por referir que um texto escrito na sala de aula não tem que ser obrigatoriamente uma prática individual, isolada nem silenciosa. É muito mais vantajoso planificar um texto conversando com um colega ou com o professor, o que permite gerar ideias diferentes, partilhar as nossas, pedir opiniões para melhorar o produto. Esta visão do aluno da escrita como sendo uma atividade individual advém da quase inexistente escrita cooperativa na sala de aula e também porque as atividades de revisão em pares ou em grupo são escassas, tal como a troca de opiniões sobre os próprios textos. Por outro lado, o aluno também está habituado a que o professor valorize o texto como produto, o que pode levá-lo a considerar-se um mau escritor, uma vez que para a tarefa precisou de fazer rascunhos, de autocorrigir-se ou de se socorrer de material de apoio. Para colmatar tais situações, o processo da escrita tem de ser valorizado (rascunhos, correções..), os alunos devem poder cooperar durante a produção textual, escrevendo em pares, corrigindo o texto dos companheiros e dando as suas opiniões.

Falar durante a composição é um fator positivo, já que se pratica a oralidade, a conversação, verificamos se entendemos o que estamos a ler e negociamos com o colega ou professor determinadas decisões:

“Aprendices y docentes pueden dialogar en voz alta en L2 durante la planificación, para explorar la tarea de composición y desarrollar las representaciones, los aprendices pueden entrenarse o preparar la escritura redactando en voz alta en español y escuchando el tono” (Cassany, 2004:933).

A escrita cooperativa permite, então, que o aluno analise e comente as suas próprias produções em pares ou em grupos, antes de passar à sua reformulação. O diálogo desempenha assim um papel relevante neste processo, já que permite comentar o erro com detalhe, permite referir-se a questões mais gerais, permite comprovar que o interlocutor compreende as sugestões e até negociar.

Outro fator de importante relevo é o grupo de trabalho. É pertinente que se combine grupos de alunos com diferentes níveis de aprendizagem já que conduz em uma maior interajuda. Sendo assim, os alunos com mais dificuldades aprendem mais e melhor com os alunos que possuem uma maior competência, e estes, por sua vez, potenciam as suas capacidades comunicativas na língua meta, reforçando o seu conhecimento. O Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas reflete isso mesmo:

“para alguns aprendentes e, especialmente, mas não exclusivamente, para os aprendentes mais lentos, o trabalho num grupo pequeno que implique uma compreensão do oral/escrita em cooperação atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua” (2001:227).

Segundo Cassany, (2004) a prática da escrita exige que os alunos dediquem tempo a escrever cooperativamente na sala de aula, que comentem os seus textos em pares ou em grupos e que o professor organize sistemas de avaliação formativa, “es corriente que planifiquemos y revisemos nuestra composición con la ayuda de coautores y colectores anónimos” (2004:932).

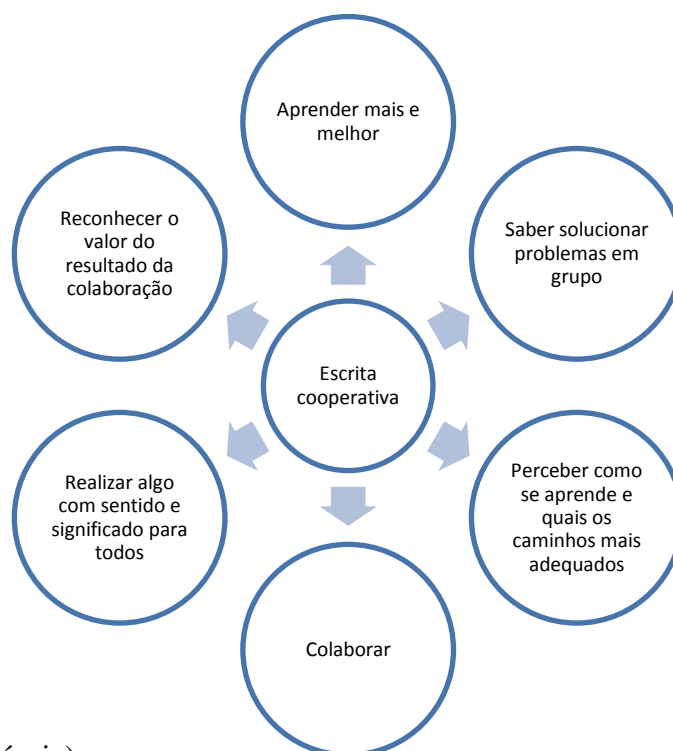
O trabalho em grupo centra-se no aluno porque há uma troca de informação entre os alunos. Os colegas da turma podem ser coautores, quando a tarefa exige escrever um texto em pares, como leitores intermédios cooperativos, no momento em que a tarefa é individual, ou como destinatários, quando escrevem para os colegas da turma. Segundo Díaz e Aymerich, o aluno pode desempenhar a função de crítico, de leitor e comentarista:

“el trabajo de grupo de los textos tiene la gran ventaja de que las decisiones que se toman se pueden descubrir: los estudiantes hablan de su texto, de sus formulaciones y de sus criterios de planificación sobre la construcción y contenidos del texto. El autor se convierte al mismo tiempo en crítico, lector y comentarista de lo que se lee (y escribe)” (2003: 81).

Podemos concluir que as habilidades que os alunos desenvolvem quando cooperam para solucionar algo são, entre outras, a troca de ideias, o defender o seu ponto de vista, argumentando-o e reconsiderando-o após ouvir as razões dadas pelo

companheiro, a capacidade de expor ideias com argumentos e de forma coerente, chegar a acordo...

Síntese: A escrita cooperativa permite:



(elaboração própria)

A aula é palco de um diálogo, discussão na qual o professor é mais uma voz, e só intervém para coordenar, para sugerir e, às vezes “optando por la invisibilidad” (Carrilla, 2006:2).

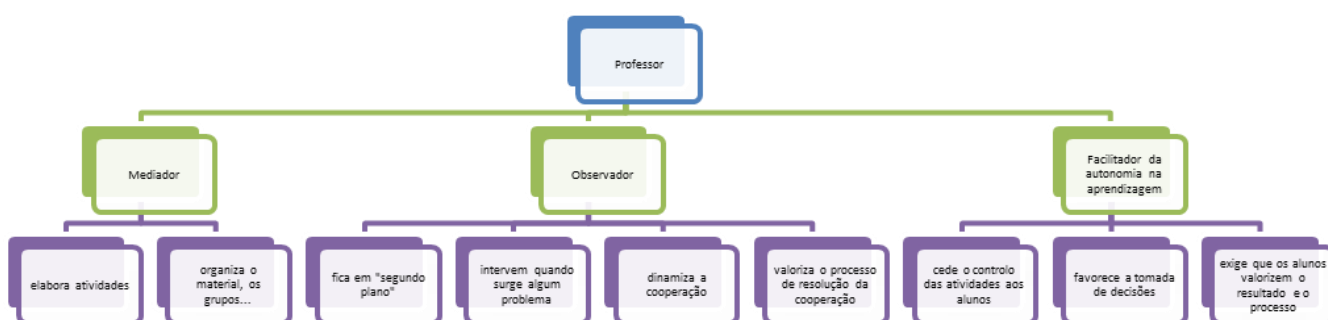
O docente observa as necessidades e lacunas dos alunos e controla a sua participação, isto é, a função do docente não se resume à tradicional visão como sendo o melhor transmissor de conhecimentos na sala de aula, mas é antes um criador de experiências intelectuais e um treinador de experiências de aprendizagem. O professor começa por ser, no início do processo, o responsável pela elaboração da atividade, depois assume-se como guia e facilitador da aprendizagem. Como tal, o aluno assume o comando, tornando-se mais ativo e autónomo.

O professor é mediador, uma vez que, para além de elaborar as atividades, de organizar o material, os grupos, os papéis dados a cada aluno, medeia também a aprendizagem dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento e organizando a situação que requer a atividade. Referimos que é um observador, pois se a atividade por ele

delineada estiver bem estruturada, poderá observar os alunos interagindo entre si, desenvolvendo as capacidades para a resolução do problema exposto. Pode perceber quais são os problemas que os alunos apresentam para intervir, ajudar e orientar, caso seja necessário.

Para que o aluno seja autónomo na sua aprendizagem, o docente tem de lhe ir cedendo o controlo das atividades. Elaborar propostas abertas para que o aluno possa decidir o que fazer, que decisões tomar, são estratégias que o professor pode utilizar para favorecer o desenvolvimento progressivo da autonomia.

Síntese: Funções do professor



(elaboração própria)

Resumindo, o professor será o assessor, o instrutor, o colaborador, guia e deve compartilhar a responsabilidade do processo com o aluno, incentivando-o a escrever na nova língua. Numa organização cooperativa, cada aluno se sente membro do grupo, percebe que pode ajudar e pode ser ajudado, tem consciência de que tem de considerar as propostas dos colegas e assim avançar na resolução da atividade.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA

2.1 A AVALIAÇÃO

Entende-se por avaliação a ação educativa que implica sempre recolher informação para julgá-la e, em consequência, tomar uma decisão. O Quadro Europeu Comum de Referencia (2001) define a avaliação como sendo um conceito mais vasto do que simplesmente medir ou avaliar a competência ou o domínio da língua, uma vez que entram em jogo as aptidões, a disposição de aprendizagem, competências e capacidades do aluno.

Segundo o Programa de Português (2002), a avaliação é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa e ao mesmo tempo objetiva e rigorosa. Como parte integrante de um percurso pedagógico, pressupõe uma atitude formativa criteriosa e que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do ano escolar e/ou do ciclo de estudos.

A avaliação da língua pode-se realizar mediante o uso de provas de exame destinadas a avaliar o resultado de um processo de aprendizagem ou a determinar a posse de um determinado nível de domínio, ou por meio de procedimentos focados para obter informação do processo da aprendizagem.

O objetivo da avaliação, há algum tempo atrás, centrava-se no produto final e na sua correta quantificação, tendo em conta que as garantias relativamente ao procedimento e à obtenção dos resultados tinham sido alcançadas. A avaliação do produto partilha o domínio do código escrito que demonstra ter o aluno num determinado texto e baseia-se na análise linguística dos sucessos e dos erros que apresenta o mesmo. Os critérios de avaliação costumam basear-se nos atributos textuais (coesão, coerência, adequação), organizados em listas de pontuação.

As provas são uma forma de avaliação mas há muitas mais, como por exemplo, as listas de controlo utilizadas na avaliação contínua, a observação diária do professor, como nos explica a autora Teresa Bordón:

“La evaluación de la lengua que utiliza exámenes se llama también cuantitativa, mientras que el segundo tipo se conoce, en general, como evaluación cualitativa, y puede adotar una variedad de procedimientos: análisis del discurso y de la conversaciones, informes del

profesor o de los evaluadores, observaciones de clase, diarios del aprendiz, cuestionarios o entrevistas y los portafolios. Esta última también ha recibido otras denominaciones como evaluación auténtica, educativa, pedagógica y alternativa” (2008:14).

Em virtude dos novos modelos curriculares do ensino-aprendizagem de línguas, a avaliação pretende responder adequadamente não só aos resultados do processo, mas também aos procedimentos necessários para o sucesso desses resultados. Estes novos modelos didáticos que se estão a aplicar ao ensino de línguas outorgam à avaliação um papel fundamental como “motor regulador” (Eguiluz, 2004:1009) de todo o processo curricular, tanto no plano teórico como no da decisão e, sobretudo, no da atuação. Ou seja, se nos focarmos no caminho ou no procedimento que conduz à avaliação final, podem-se obter informações, dados e orientações que permitam melhorar o resultado educativo.

Começa-se então a manifestar uma preocupação por outros aspetos da avaliação que vão mais além da quantificação objetiva. É a reconsideração vigente da avaliação como instrumento de orientação e controlo que permite a melhoria do modelo educativo. Esta preocupação apresenta novos caminhos quanto ao papel da avaliação, e, ao mesmo tempo, reivindica a perspetiva qualitativa e não só a quantitativa. Segundo, Rosana Ariolfo (2008:172), ambas as perspetivas têm limitações, vantagens e desvantagens, pois cada uma oferece diferentes tipos de dados e, em consequência, precisam de se complementarem por causa do objetivo comum de adquirir um conhecimento o mais profundo possível, para que se possa obter um melhor conhecimento daquilo que se deseja compreender e alterar.

Segundo Eguiluz, por norma a avaliação da expressão escrita centra-se somente no produto final e na sua correta quantificação. Mas este raciocínio tem vindo a ser refutado, já que é relevante que se avalie o caminho ou o processo, uma vez que se pode obter informações, dados e orientações que permitam melhorar o resultado educativo.

“esta reorientación origina una ampliación del campo de trabajo y la búsqueda de nuevos modelos existentes, para corregir, enmendar y mejorar la labor educativa (escalas de actitudes, técnicas de observación, técnicas sociométricas, etc.), como paso previo y fundamental para la mejora de la educación, así como para la obtención de datos complementarios y anteriores de la mediación final del rendimiento” (2004:1008).

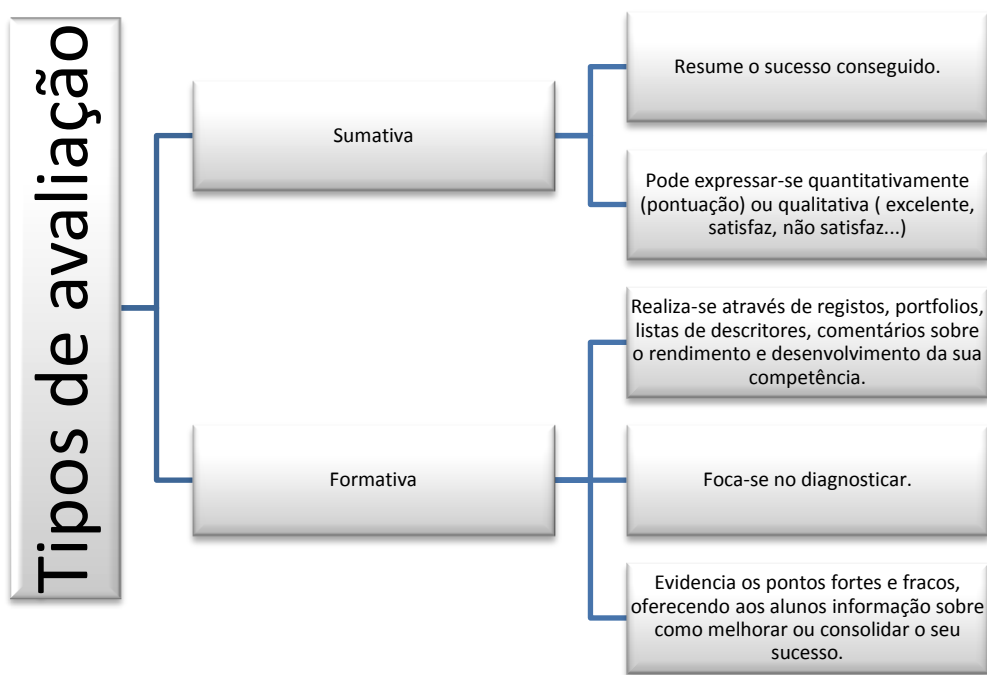
Na maioria dos casos, o importante não é avaliar o nível do aluno nem preparar as composições para publicá-las, mas sim conseguir que o aprendente incremente os seus conhecimentos e habilidades de escrita. Ou seja, segundo Cassany (2004), é uma avaliação formativa que aspira que o aluno cometa cada vez menos erros, que tome consciência das suas limitações e encontre os procedimentos necessários para superá-las, que pouco a pouco vá autorregulando o seu processo de escrita e os seus conhecimentos do idioma. Corrigir faz parte do processo de composição e ensinar a corrigir deve ser um dos objetivos da aprendizagem da escrita.

A avaliação do processo compara o desenvolvimento das operações cognitivas e o crescimento das atitudes que demonstra o aluno em relação à escrita. Exige que o aluno escreva durante a aula, que se transfiram os seus processos de escrita (que se fale do que se escreve, que se trabalhe em pares ou em grupos) e que se proporcione uma colaboração desinibida entre colegas. Também propõe que as atividades de escrita sejam negociadas com os alunos e que se estructurem em diferentes fases, permitindo trabalhar diferentes processos de composição.

2.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO

Segundo Eguiluz (2004), a avaliação contribui com informação de caráter formativo, resumindo-se os resultados obtidos no final de um período ou curso numa nota, e sumativo (esquema 3) do progresso e aproveitamento do aluno e pode realizar-se formal ou informalmente, tal como está também apresentado no Portfolio Europeu para futuros professores de idiomas:

“Los procedimientos de evaluación pueden verse orientados hacia el valor sumativo de la misma –por ejemplo, para dar una nota trimestral o una certificación- o pueden centrarse en la evaluación formativa y los procesos - por ejemplo, para dar información sobre los puntos fuertes y débiles del alumno y así ayudar al profesor y/o al alumno a planificar el siguiente trabajo” (2007:53).



Esquema 3: adaptado de Eguiluz (2004) e Hernández (2000)

As atividades de avaliação repercutem-se sobre o quê e o porquê que aprendem os alunos e sobre o que ensina e como o faz o professor. Tentando melhorar o ensino-aprendizagem, recorre-se à avaliação formativa para ajudar os alunos a terem

consciência dos objetivos educativos e para que possam ser participantes e não simplesmente recetores no processo. Pretende-se que cheguem a ser responsáveis do seu próprio progresso e sejam capazes de refletir sobre o trabalho individual e coletivo, assim como avaliar ambos.

Estamos de acordo com o que nos apresenta o QECR quando refere que a avaliação formativa é um processo contínuo de recolha de informações

“sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve refletir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes. A avaliação formativa é frequentemente utilizada num sentido lato, de modo a incluir as informações não quantificáveis de questionários e de conversas” (2001:225).

De um ponto de vista didático, o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua, integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível encontrá-las. Por outro lado, a natureza dos aspetos a avaliar, relacionados com a capacidade de interagir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, orienta-nos para uma avaliação contínua, de processos e de carácter eminentemente qualitativo.

Entendemos a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, que se realiza integrando novos conhecimentos àqueles já possuídos pelo aluno, a partir de um trabalho cooperativo com os outros colegas e com a colaboração e orientação do professor, o qual já não é o que dirige a aprendizagem, mas o que orienta o processo a partir da avaliação do progresso do aluno, mediante as atividades propostas.

O aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem e, para avaliar o seu progresso, utiliza-se atividades que integram os objetivos da aula, os currículos e a ação da instrução e da vida real, recorre-se à avaliação autêntica.

Este tipo de avaliação enfatiza o sentido da avaliação e o compromisso para comparar o que avaliamos na educação, ou seja, valoriza-se a reflexão da aprendizagem, o sucesso, a motivação e as atitudes dos alunos nas atividades da aula.

Segundo Fuensanta Puig (2008), a avaliação autêntica caracteriza-se por se focalizar no que os alunos sabem, no seu sucesso, determinar aquilo que devem melhorar, as suas dificuldades, e oferecer uma retroalimentação, mas limitada ao que os alunos são capazes de perceber no momento em que se encontram na evolução do seu processo de aprendizagem.

Vários autores, Fuensanta Puig (2008), Bravo Arteaga e Fernández del Valle (2000), explicam que este tipo de avaliação é oposta à avaliação normalizada, a qual distingue claramente os termos ensinar e avaliar.

“Evaluación auténtica agrupa todo este conjunto de alternativas, y se define por oposición a la evaluación estandarizada, a la cual considera no-auténtica e incapaz de detetar el verdadero aprendizaje. Desde este nuevo modelo se reivindica la importancia del contexto, el realismo de las demandas, de la situación instruccional, y un mayor protagonismo del proceso frente a los resultados” (Bravo Arteaga e Fernández del Valle, 2000:95).

Em suma, avaliar não é exclusivamente comprovar quanto diz ou faz um aluno, mas antes ajudá-lo a tomar consciência dos seus procedimentos estratégicos ao longo de todo o processo do ensino-aprendizagem. Através desta reflexão consciente, favorece-se o conhecimento dos alunos sobre a sua própria aprendizagem e das estratégias que podem desenvolver para melhorá-la. É necessário portanto recorrer a um procedimento de avaliação através da qual o aluno reflita sobre o seu trabalho na aula, interagindo com o professor e com os colegas, para que se possa autoavaliar e rever a sua aprendizagem.

O aluno só conseguirá ser um crítico, avaliar o processo, detetar quais os pontos em que mais tem dificuldades e tentar superá-las, através de um processo de reflexão contínuo e conjunto. Esta visão é a chave para proporcionar que o aluno tenha autonomia, aliada à autoavaliação e à coavaliação dos companheiros. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (citado em Sánchez 2009:19), devemos motivar os alunos a cultivar “la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redatores eficaces y autónomos”.

A autoavaliação, como todo o desempenho da autonomia na aprendizagem, não se improvisa e requer um treino específico, que passa por uma mudança de atitudes tanto do professor, que deve acreditar na capacidade do aluno para se avaliar, como do próprio aluno, que deve assumir a responsabilidade da sua aprendizagem.

David Little (apud Teresa Bordón, 2008:16) salienta que a autoavaliação é fundamental para os processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem. Ou seja, este tipo de avaliação deve basear-se na capacidade do aluno para refletir sobre a sua própria aprendizagem, habilidades e sucessos: a reflexão é fulcral se se pretende que o aluno alcance uma capacidade de autoavaliação fiável.

A autoavaliação e a coavaliação, ou a capacidade de avaliar os próprios progressos, é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem. É esta uma das linhas de força do Quadro Europeu Comum de Referência. Por coavaliação entende-se a avaliação dos alunos entre si ou conjuntamente com o professor.

Podemos dizer que estes dois tipos de avaliação constituem formas de avaliação autêntica (analisada anteriormente), já que desenvolvem a capacidade de aprender a aprender, centram-se nos processos e incentivam e aumentam a capacidade do aluno para ser autónomo, responsável da sua própria aprendizagem.

2.3 COAVALIAÇÃO:

A avaliação dos colegas ao longo do processo da escrita promove a aprendizagem dos que avaliam o trabalho como dos que recebem a colaboração, através do desenvolvimento crítico. A coavaliação permite que o aluno analise e comente as suas próprias produções, em pares ou em pequenos grupos, antes de as reformular e promove a honestidade e o respeito pelos outros, fomentando a colaboração e o clima de confiança.

Para isso, o professor deve promover situações de avaliação entre alunos e ensinar a realizá-la. A avaliação por pares e por grupos promove a evolução de competências, uma vez que permite a apresentação de varias composições dos alunos, revistas durante o processo, com reflexões e autoavaliação.

As “conversas” entre professor e aluno são importantes, já que, permitem detetar todos os erros e corrigi-los. Ou seja, o diálogo permite comentar o erro com detalhe, permite referir-se a questões mais gerais, permite comprovar que os alunos compreendem as sugestões e até negociar. Pretende-se, por isso, construir sempre um texto melhor.

Segundo Cassany (2004), o importante não é avaliar o nível do aluno nem preparar as composições para publicá-las, mas sim conseguir que o aprendiz incrementa os seus conhecimentos e habilidades de escrita. Ou seja, é uma avaliação formativa que aspira que o aluno cometa cada vez menos erros, que tome consciência das suas limitações e encontre os procedimentos necessários para superá-las, que pouco a pouco vá autorregulando o seu processo de escrita e os seus conhecimentos do idioma. Corrigir faz parte do processo de composição e ensinar a corrigir deve ser um dos objetivos da aprendizagem da escrita.

Concordamos com a ideia de Sánchez (2009) quando enfatiza que a escrita deve ser uma ação criativa, e que deve supor um trabalho interativo em grupo que permita a revisão dos textos dos companheiros e a negociação das ideias que se incluirão no texto que o grupo compõe, num processo avaliador mútuo e autoavaliador pessoal no qual refletem em comum de forma analítica sobre a língua que estão a usar.

Contudo, não é fácil levar os alunos a corrigirem-se em pares ou em grupos e a falar, porque muitos aprendentes assumem como adquiridas e certas as faltas apontadas. Por isso mesmo é importante partilhar com os alunos a tomada de decisões sobre a correção, tal como refere o autor: “Implicar al alumnado – especialmente cuando es

adulto – en la organizacion de los sistemas de correccion es una manera de incrementar su motivacion y responsabilizarles más de su aprendizaje” (Cassany, 2004:939). Assim o desenvolvimento das competências implica uma aprendizagem ativa por parte do aluno.

O professor deve proporcionar em todas as atividades a participação do aluno, uma vez que ela facilita a integração e a coerência entre a aprendizagem e a avaliação, e também uma avaliação do processo e dos resultados.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DO ESTUDO

3.1 CONTEXTO EDUCATIVO

A. A ESCOLA

No âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira- variante de Espanhol, realizei a prática pedagógica em Espanhol (monolíngue) na Escola Secundária D. Afonso Henriques, sediada em Vila das Aves.

Segundo o portal eletrónico da escola¹, esta foi inaugurada em 1994 e, no que concerne ao espaço físico, é constituída por sete blocos e rodeada de zonas verdes, recreios e campos de jogos. No que se refere ao contexto socioeconómico e cultural, insere-se na zona do Vale do Ave, outrora marcadamente têxtil, atualmente direcionada para a indústria dos polímeros, fator que contribui para a esperança da população. É também de destacar o impacto da desestruturação familiar no processo de ensino aprendizagem, ao qual a escola tem tentado dar resposta no sentido de minimizar os efeitos colaterais.

A escola dispõe de diferentes ofertas educativas, desde cursos tecnológicos, profissionais e científicos humanísticos, tendo-se vindo a verificar uma crescente procura pelo ensino profissionalizante, devido, eventualmente, à obrigatoriedade da escolaridade até aos 18 anos e ao número elevado de desempregados licenciados no concelho. É, ainda, de salientar que o número de alunos beneficiários de ação social tem aumentado substancialmente, não só devido à crise social, mas também devido às novas medidas implementadas pela ASE.

Convém assinalar que o abandono escolar é um problema estrutural nacional ao nível do ensino básico e secundário, o qual se reflete consideravelmente nesta instituição de ensino, tanto ao nível dos cursos científico humanísticos, como dos cursos profissionais.

Apesar de todos estes possíveis entraves, a escola tem-se empenhado para cumprir o seu lema, no intuito de “tecer saberes e afetos”. Neste sentido, tem como missão educar, formar e apoiar jovens e adultos, não apenas em percursos conducentes ao prosseguimento de estudos, mas também na inserção da vida ativa, numa cultura de afeto e responsabilização, em que cada aluno é visto como um indivíduo.

¹ <http://www.esdah.net/joomla/>

B. O GRUPO

O grupo de alunos é constituído pela junção das turmas P e S de 11º ano, matriculados no curso profissional de técnico de proteção civil e de técnico de apoio psicossocial. Referimos que nem todos os alunos de ambas as turmas têm espanhol.

Em relação aos pais/encarregados de educação dos discentes predominam os trabalhadores (as) por conta de outrem, de poder económico baixo ou intermédio, normalmente ligados (as) a pequenas e médias empresas da região, mas com habilitações maioritariamente de 2º ciclo.

Relativamente ao agregado familiar, verifica-se que a maioria dos alunos vive com o agregado familiar estruturado original (pai, mãe e eventuais irmãos), mas duas vivem só com a mãe e irmão (s). Uma aluna vive com a família de acolhimento. A maioria dos alunos diz frequentar a escola com algum interesse e uma grande parte afirma estudar frequentemente. Todos os alunos afirmam ter computador em casa e apenas um refere não ter acesso à internet.

No que concerne ao percurso escolar dos alunos, há na turma treze alunos com retenções em ciclos anteriores: seis com uma, seis com duas e um com três. No 9º ano, apenas oito alunos não tiveram qualquer negativa; oito tiveram uma e sete, duas.

Os métodos pedagógicos preferidos pela maioria dos alunos são as aulas com material audiovisual e também os trabalhos de grupo, por isso a nossa investigação-ação baseou-se na aplicação da escrita criativa e da coavaliação. Tal proporcionou o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, favoreceu a criação de hábitos de trabalho e estudo e traduziu-se no desenvolvimento desta atividade de comunicação: a expressão escrita.

3.2 PROPOSTAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

Partindo de toda a reflexão exposta nos dois capítulos e seguindo o Programa de Espanhol de Formação Específica (2001), as atividades por nós propostas foram orientadas para a ação e centraram-se na resolução de problemas, valorizando o processo e as atitudes e contemplando a negociação entre os alunos. Estas mesmas atividades poderão contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, suscetíveis de serem adaptadas quer no Português L.M., quer no Espanhol LE.

Ao observar as turmas em estudo, questionámo-nos sobre as estratégias a adotar para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas deficiências na expressão escrita. Como tal, tivemos em consideração o próprio aluno e o seu ritmo de aprendizagem, de modo a não saturá-lo e a obter resultados não desejáveis.

As estratégias/atividades foram diversificadas com o objetivo de favorecer nos alunos o enriquecimento da componente lexical e permitir consolidar alguns dos mecanismos gramaticais de base, nomeadamente no campo da morfologia e da sintaxe, e fomentar o gosto pelo ato de escrever.

Referimos que, durante as aulas, foram abordadas diversas tipologias textuais com o objetivo de alargar os horizontes dos alunos e de consolidar as já abordadas em anos anteriores. Foi importante levarmos os alunos a refletir sobre as características do próprio texto, pois entenderam que escrever um poema não é igual a escrever uma receita de culinária.

A prática escolar e tradicional de escrita é caracterizada por um conjunto de etapas: pedido de um trabalho pelo professor, correção do mesmo pelo professor, assinalando a vermelho o que está errado, a entrega do trabalho. Prática que se centra naquilo a que Figueiredo (1994) chama “saber que”, em vez de se privilegiar uma prática processual de “saber como”; entende a autora a escrita ou o “saber-escrever como uma actividade cognitiva e metacognitiva (...) complexa que dificilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específico e de saberes conscientes e aprofundados” (apud Fonseca, 1994:158).

Na nossa perspetiva, o ensino da escrita não se pode limitar ao acima descrito, precisa sim de atender à complexidade do processo de escrita enquanto objeto de ensino/aprendizagem para dotar os alunos de uma sólida competência de escrita

Na nossa prática, favorecemos a composição escrita como um processo e não como um produto, seguindo os processos cognitivos: planificação, textualização e

revisão. Procurámos levar os alunos a refletir sobre os seus próprios textos, a revê-los, a corrigi-los e a fazer reformulações, transmitindo-lhes a ideia de que o trabalho de escrita envolve esforço e persistência. Estas atitudes são imprescindíveis para a produção de textos claros e rigorosos, como refere Cassany: “aprender a escribir géneros escritos implica aprender a planificarlos, textualizarlos y revisarlos, de modo que las tareas de expresion escrita en el aula deben facilitar la realización de estos procesos cognitivos” (2004:925). Evidentemente que a habilidade de escrever inclui competência gramatical (morfologia, sintaxe, ortografia) e lexical, mas também o domínio das funções comunicativas e a capacidade de escrever textos coerentes.

Sabemos que a melhor forma de os alunos adquirirem ou melhorarem as habilidades escritas é através da prática da escrita, nas suas diferentes modalidades e, por isso, seguimos as ideias de Cassany (2004), o qual refere que, uma aula modelo se organiza a partir do desenvolvimento das diferentes fases ou tarefas de composição: analisar a situação, procurar ideias, organizá-las, redigir e rever rascunhos, que a correção se concebe como uma tutoria ou uma assessoria e dá ênfase à qualidade da expressão do texto, mas também ao processo de trabalho seguido pelo autor. Então esse foi o nosso fio condutor em todas as atividades.

Os alunos só poderão construir textos melhores se conscientemente se debruçarem sobre a língua como objeto de estudo. Por isso, durante as aulas, decidimos desenvolver mecanismos de autocorreção, já que, acionando estes mecanismos, estaria a ser implementada uma pedagogia centrada no aluno, promovendo, assim, a sua autonomia.

O trabalho de grupo é importante também para essa mesma autonomia, já que os alunos acabam por falar sobre todo o processo de escrita, ou seja, como planificaram o texto, das reformulações necessárias e revisões feitas. Assim acabam por se tornarem, tal como Díaz e Aymerich (2003:81) salientam, em críticos, leitores e comentadores.

Optamos sempre por uma escrita cooperativa, ou seja, todas as atividades de expressão escrita são realizadas em grupos de quatro alunos, porque, segundo a opinião dos próprios, o trabalho em grupo é a melhor forma de trabalharem e também conseguem obter melhores resultados, quando há partilha de ideias.

Decidimos que a atividade de escrita deveria ocorrer sempre na sala de aula, porque assim podíamos apreciar com maior segurança a desenvoltura do aluno na aplicação das etapas do processo de escrita, o seu progresso, detetar as dificuldades de cada aluno ou grupo de alunos. Foi fulcral a criação de boas condições para a avaliação

da atividade de escrita, já que conduziu os alunos à reflexão metalinguística acerca das implicações do caráter diferido da escrita, que exige rigor nas características formais e gramaticais, e ao reconhecimento de que a intencionalidade da construção textual é explicitada através dos “meios linguísticos e das marcas de referência internas que possam garantir a autonomização do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção” (Fonseca, 1992:235).

Em todas as aulas, a expressão escrita surgiu como atividade final da Unidade Didática, porque nesse momento já tínhamos oferecido aos alunos “el input o caudal linguístico” (Cassany, 2004), ativando os conhecimentos já existentes da língua e os recursos linguísticos.

Escrever um texto é uma tarefa que requer tempo e dedicação e, por isso, decidimos que a revisão e a avaliação do texto seriam tarefas a realizar sempre na aula seguinte à da escrita, textualização. Tal facultou mais tempo aos alunos para planificarem e textualizarem os textos como também nos permitiu recolher os textos para os lermos e analisarmos. Ou seja, seguimos a opinião de Cassany (2004) quando refere que se deve corrigir o mais rápido possível as composições dos alunos para não se esquecerem do porquê das suas decisões e para não os confundir com outros conhecimentos.

Tivemos que sensibilizar os alunos para a fase de revisão, pois rever com cuidado os textos produzidos por eles é uma tarefa que exige uma maior atenção a todos pormenores. Foi necessário orientar os nossos alunos para a análise da sua própria escrita, proporcionar-lhes momentos só dedicados à revisão, contribuindo sempre para uma progressão dos alunos neste domínio. A avaliação foi constante, pois desta forma melhoramos o processo de ensino-aprendizagem. Ao avaliar, recolhemos informação das competências, capacidades e habilidades dos nossos alunos, conhecemos os seus pontos fracos e fortes, o que permitiu tomar decisões, esclarecer conteúdos, saber que estratégias adotar com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

A coavaliação permitiu observar os alunos nos momentos de análise, de partilha, de revisão e avaliação. Estes momentos são cruciais para avaliarmos, enquanto professores, o desempenho, o interesse e as suas dificuldades.

Os momentos de coavaliação permitiram aos alunos entender a avaliação como um momento de aprendizagem, uma vez que nós e os alunos adotamos novos papéis e posturas, isto é, o professor não foi o que corrigiu nem o aluno o corrigido, já que ambos participamos e fomos responsáveis pela avaliação. Portanto, pretendeu-se que os

discentes incorporassem no seu estilo de aprender a autorregulação da sua aprendizagem, pois eles não recebiam a correção do professor, mas passaram a refletir sobre os procedimentos de avaliação, transformando-se em coavaliadores dos seus próprios textos e dos textos de seus colegas.

“Así pues, el acento se pondrá siempre en la escritura como proceso, en el cual el texto del estudiante no es un producto terminado, sino una primera prueba sobre la cual la clase trabaja después. De este modo las correcciones del profesor también adquieren una nueva significación: es una ayuda que consigue tender un puente sobre la divergencia entre la necesidad de comunicar y la habilidad de expresarse. Los estudiantes muestran con sus textos (todavía llenos de errores) lo que quieren escribir y, entonces, profesores y compañeros ayudan a mejorar el producto de tal manera que al final sea correcto y mostrable”, Krumm (apud Díaz e Aymerich, 2003:148)

Foi nos momentos de coavaliação que os alunos foram orientados para trocarem ideias, para interagirem, para tomarem decisões. Guiamos os discentes para explicar, para justificar, para argumentar, para tomar decisões, para reformular, para planear e textualizar de novo.

O nosso objetivo foi tornar o aluno o sujeito no processo de avaliação e não o objeto e, para tal, tivemos de tentar mudar o estatuto dos erros dos alunos, ou seja, queríamos que os encarassem com naturalidade e que os tratassem racionalmente. Para tal, desmistificamos numa primeira atividade a visão sobre o erro, o qual devia ser visto como algo natural ao processo de aprendizagem, não como fator negativo.

Todas as atividades tiveram sempre o mesmo processo, ou seja, partiu-se da apresentação de uma situação, através da qual os alunos deveriam desenvolver a produção inicial de texto, para que se pudesse verificar o que eles sabiam sobre o género a ser trabalhado e só depois passariam a produzi-lo.

Na produção final, pretendíamos que o aluno demonstrasse na prática os conhecimentos construídos e adquiridos em todas as atividades. A partir dos textos produzidos nesta etapa, conseguimos, nós professores, analisar se houve progresso referente à produção inicial e orientar os alunos para a última produção. Ou seja, quando os alunos estavam na fase de coescrita, estavam também constantemente a avaliar e a voltar à fase de escrita: planificação, textualização e revisão, pois não são afinal fases estanques do processo de escrita.

A. *LA POSTAL*

A primeira etapa delineada e inserida na Unidade Didática “La ciudad: Barcelona” pretendia que os alunos trabalhassem com um postal com erros, cujo objetivo era observar a reação destes perante a deteção dos erros. Sabemos que a tarefa de avaliar e corrigir cabe ao professor e nesta atividade houve uma transferência deste papel para os alunos, dotando-os de autonomia para a correção dos mesmos. Como tal, quisemos verificar se os discentes observavam com atenção o erro e se refletiam sobre o mesmo, no sentido de o corrigir, se respeitavam a partilha de opinião dos colegas e o momento de avaliação. Optámos por seleccionar um postal, uma vez que, hoje em dia, este tipo de comunicação é cada vez menos usual entre os nossos alunos. Esta primeira atividade foi o *input* para o nosso trabalho.

Criamos um postal com imagens de Barcelona através do qual Lucelia, personagem de um bairro de Barcelona abordada num texto anteriormente trabalhado pelos alunos, convidava a sua amiga Susana a visitar a cidade, mas redigiu-o com 10 erros ortográficos (anexo 1).

O postal foi dado a todos os elementos da turma para o lerem, para detetarem os erros e corrigi-los. Esta atividade foi organizada em grupos de 4 elementos com a duração de 20 minutos. Decidimo-nos por este tipo de agrupamento, porque a cooperação, quer neste momento quer no momento da produção escrita, proporciona uma troca de ideias, a defesa do ponto de vista do aluno, levando-o a argumentar e a reconsiderar as opiniões dadas pelos colegas.

O diálogo entre os alunos foi essencial neste processo, já que permitiu que comentassem o erro com detalhe, permitiu referirem-se a questões mais gerais, permitiu que comprovassem que o interlocutor compreendeu as sugestões e que chegassem mesmo a negociar. Há que ressaltar que o grupo turma era um grupo numeroso, mas todos os momentos de diálogo foram aproveitados para a troca de impressões e para tomarem as decisões necessárias. Como estavam a trabalhar em grupo, demonstraram interesse e entusiasmo face a esta atividade inovadora.

Então, para passarmos à correção dos erros, projetamos o postal e os alunos foram enumerando os erros que encontravam. A descoberta dos mesmos não foi uma tarefa difícil para a maioria dos alunos, embora aqueles com mais dificuldades linguísticas, como já foi referido, por vezes, não o tivessem conseguido fazer.

Percebemos que este tipo de tarefa foi nova e os alunos ainda não estavam preparados para ela. Aliada a muito entusiasmo, levou a uma grande participação.

A fase de correção e explicação tornou-se um processo mais lento de forma a que os alunos se familiarizassem com este tipo de correção e avaliação, pois tal como afirmaram, não são tarefas a que estivessem habituados. Constatamos que, ao longo da correção, o entusiasmo foi crescente e que, inicialmente, o erro era somente apontado sem haver uma possível reflexão e uma possível solução.

A maior dificuldade na correção foi nas seguintes situações: “més” e “de el”. Em relação à primeira, alguns alunos referiam que “mes” se escrevia sem acento gráfico, em contrapartida outros apontavam que já tinham visto a mesma palavra escrita com acento, dando a origem a momentos de partilha de ideias devidamente orientada pelo professor. Em relação ao segundo erro, alguns não entendiam a razão pela qual esta situação era considerada erro, no entanto alguns alunos conseguiram reconhecer que se tratava da contração da preposição com o artigo, quando este último é masculino e singular e chegaram mesmo a dar exemplos contrapondo com o feminino do singular (de+el= del/ de +la= de la). Foi motivador constatar que até os alunos com maiores dificuldades não se inibiram de participar.

Após esta atividade, a tarefa final da Unidade Didática incidiu num exercício de expressão escrita. Os alunos tiveram que responder por escrito à Lucelia através da redação de um postal. Esta proposta de expressão escrita foi muito simples, propondo-se um número reduzido de linhas com o objetivo de incentivar os alunos para a mesma e para que percebessem que escrever um postal é um momento de partilha, de comunicação simples.

Pensamos que seria uma boa aposta, pois se partíssemos inicialmente para uma escrita mais complexa, mais exigente quanto a conteúdo e forma, encarariam provavelmente a atividade com menos entusiasmo ou até mesmo como mais uma avaliação sumativa. Queríamos que este momento de produção não fosse encarado como algo difícil e complexo, mas sim como uma atividade aliciante e que suscitasse grande expectativa, dado o seu cariz pouco frequente na era tecnológica, numa época em que o email impera.

Dando continuidade ao trabalho, mantivemos os mesmos grupos e a mesma dinâmica de grupo, porque realmente trabalhavam bem e proporcionava uma interajuda entre os membros de cada grupo.

Na aula seguinte, os textos foram projetados um a um de forma aleatória e deixamos que os alunos fossem enumerando, analisando e refletindo sobre os aspetos que não lhes pareciam devidamente adequados. Os pontos que eram apontados eram tratados no próprio quadro e houve sempre momentos direccionados para explicações e exemplificações necessárias para clarificar as dúvidas.

Referimos que seguimos a opinião de Cassany (apud Sánchez 2009), quando sugere que não devemos tratar de todos os erros que aparecessem nos textos, mas só os que os alunos conseguissem aprender. Por isso, nesta atividade deixamos que os discentes descobrissem de forma autónoma os erros e que analisassem os que tinham detetado.

Como tal, verificamos que só alguns alunos liam e analisavam o texto faseadamente, parágrafo a parágrafo, tentando perceber o sentido do texto e as suas lacunas, enquanto outros ainda não o conseguiam fazer sem a nossa orientação, esquecendo-se de analisar principalmente a coesão, a coerência, as repetições. Alguns alunos precisaram de mais apoio quer dos colegas quer do professor para a reformulação, transformação de frases simples em complexas. Os alunos, através do diálogo, expuseram todas as suas dúvidas e, até mesmo os alunos com mais dificuldades não desistiram de participar e de dar sugestões, reconhecendo ao mesmo tempo as suas lacunas linguísticas.

De uma forma geral, os textos não tinham muitos erros ortográficos, a estrutura textual foi respeitada, levantando-se a questão se foi por mérito próprio ou se se limitaram a basear-se na atividade anterior.

Estas duas atividades foram fundamentais para avaliarmos o tipo de grupo com que estávamos a trabalhar e também como interagiam uns com os outros. Concluimos que, apesar de ser um tipo de atividades novas, diferentes, os alunos se sentiram motivados, participativos e interessados.

B. ¿QUÉ HARÁS SI TE TOCA EL PREMIO DEL GORDO?

Partindo do princípio de que deveremos motivar os alunos a escreverem e que devemos começar pelo mais fácil e menos complexo, decidimos, nesta Unidade Didática, projetar um splot publicitário² sobre “El Gordo”, com a intenção de, após um questionário dirigido sobre o mesmo, levá-los a imaginar o que fariam se lhes saísse o primeiro prémio d’El Gordo”. Nesta actividade, o nosso objetivo foi avaliar como cooperavam na fase de revisão e avaliação, mas também se conseguiam redigir um texto, seguindo os três momentos da expressão escrita: planificação, textualização e revisão.

Em primeiro lugar houve uma exploração do vocabulário relacionado com as festas natalícias e com o estado de espírito das pessoas associado a essa época festiva. Esta exploração do vocabulário foi importante dado que é informação necessária para a construção do texto exigido no final da Unidade Didática. A interação oral também se tornou fulcral, pois surgiram mais ideias e com mais naturalidade e sem preocupações estilísticas. Esta chuva de ideias foi essencial para a realização da expressão escrita.

Referimos que, para alcançarmos o nosso objectivo, perguntamos aos alunos se conheciam técnicas de produção e as três fases do processo da expressão escrita. Em relação a esta questão ficaram um pouco renitentes, mas após uma orientação e um questionário dirigido, detetamos que eles as conheciam, mas não as denominavam como tal. Então, explicamos que, para obtermos um texto coerente, há etapas a seguir na sua construção. Para tal, demos-lhes uma ficha informativa (anexo2) que foi lida e explicada, ajudando-os a perceber o que tinham de fazer em cada uma das etapas. Assim, após estas considerações, a turma foi dividida em grupos de quatro alunos que tinham como tarefa, cada membro do grupo, escrever uma frase referindo-se ao que faria se lhe saísse o referido prémio. Para esta atividade, tinham como apoio o vocabulário estudado durante as duas aulas da Unidade Didática em questão, a ficha de trabalho (anexo 3), a ficha informativa e o dicionário.

Ressalvamos que em todas as atividades de escrita, incluindo nesta, o nosso papel foi secundário, não fomos os protagonistas, uma vez que queríamos que os alunos se tornassem mais autónomos, mais responsáveis e o centro de toda esta produção cooperativa. A nossa função foi orientar, apoiar e ajudar sempre que fomos solicitados.

² <http://www.youtube.com/watch?v=6J5CAJlkiX4>

Após a escrita das frases, tiveram que dar corpo ao texto e para isso foi necessário passarem à fase de textualização, fazendo as alterações necessárias, como por exemplo reformularem a construção frásica, usarem conectores e eliminarem repetições, entre outros aspetos suscetíveis de serem melhorados. Era essencial que estruturassem o texto de forma coesa e coerente, ou seja, o produto final tinha de ser claro para eles, para os restantes colegas da turma e para nós. Por fim, depois da revisão dos seus próprios textos, entregaram-nos.

Na aula seguinte, passou-se então à projeção dos mesmos e à sua revisão e avaliação. Quando nos referimos a revisão e avaliação, queremos dizer que tudo o que foi apontado por qualquer aluno foi objeto de discussão.

Como os alunos não tinham por base nenhum texto, esta tarefa revelou-se mais trabalhosa relativamente a tudo o que envolve o texto: vocabulário muito simples, sem recurso a adjetivos, por vezes mal organizado a nível de ideias...

Durante esta avaliação, verificamos que a constituição dos grupos não era homogénea, isto é, havia grupos que trabalhavam melhor que outros, pois havia sempre um ou dois membros que incentivavam à criatividade, eram os impulsionadores e outros grupos não tinham nenhum destes alunos, dificultando assim a partilha de ideias, a discussão sobre opções a tomarem.

Nesta actividade, criamos situações em que a produção de textos se revelou uma tarefa agradável e que levaram os alunos a perceberem a importância de planificar, escrever e rever. Realizaram atividades de reescrita, submetendo um texto simples a uma transformação através da substituição por frases mais elaboradas, estimulando assim o desenvolvimento dos vários componentes textuais. Constatamos que os alunos quiseram seguir todas as recomendações da ficha informativa dada anteriormente sobre as técnicas e as fases para a construção de um texto, o que levou mais tempo para a realização da tarefa, mas era o esperado já que só se aprende a escrever, escrevendo e praticando.

C. DIALOGO EN UN RESTAURANTE

O objetivo da expressão escrita nesta Unidade Didática foi dar a conhecer aos alunos a estrutura típica de um diálogo em situação de restaurante e avaliar se posteriormente conseguiriam aplicá-la na atividade de produção escrita no final da Unidade Didática.

Nesta Unidade Didática, foi abordado o tema da alimentação saudável, dando a conhecer o nome de vários alimentos, a roda dos alimentos e discutiu-se o que se deveria comer diariamente e em que quantidade para ter uma alimentação saudável. Foi importante abordar este tema tendo em conta o aumento de adolescentes obesos na nossa sociedade e o forte interesse dos alunos por estas questões, já que estão na fase de adolescência.

Um dos pontos mais positivos desta exploração inicial foi a participação ativa e pertinente dos alunos, o que nos levou facilmente a concluir que quando abordamos um tema que vai ao encontro dos seus interesses, temos a sua constante participação. Logo, tínhamos de os levar a escrever com esse mesmo entusiasmo.

Para que os alunos conhecessem então a estrutura deste tipo de texto, foi-lhes entregue uma ficha de trabalho com um diálogo entre dois clientes e um empregado num restaurante, que foi lido e explorado numa primeira aula.

Antes de iniciarem a produção escrita em grupo, decidimos formar grupos de três alunos e cada grupo tinha um elemento com uma maior competência. O intuito desta decisão foi criar mais dinamismo entre eles e uma maior predisposição por parte dos alunos mais inseguros e menos participativos, uma vez que, ao serem mais apoiados e incentivados a participar ativamente neste processo, sentir-se-iam mais seguros para a tomada de decisões, quer no processo, quer no momento da avaliação.

A atividade de escrita resumiu-se à elaboração de um diálogo entre dois clientes e um empregado (anexo 4), tendo por base um menu elaborado na aula anterior por cada grupo (anexo 5) e o diálogo explorado.

Na última fase, a da revisão, após a leitura de cada texto (exemplo anexo 6), as alterações sugeridas pelos alunos e os erros detetados foram menores que na atividade anterior e tal prendeu-se com o cuidado dos alunos ao redigirem e ao estarem também mais familiarizados com as fases do processo da produção escrita. Referimos que, em todas as atividades, a leitura no momento da revisão foi importante, pois permitiu detetar irregularidades em relação às normas da língua escrita e avaliar a adequação do texto

aos objetivos definidos aquando da planificação, tal como a correção, que permitiu a retificação de lacunas linguísticas detetadas ao nível da ortografia e da sintaxe.

O objetivo pretendido foi cumprido, uma vez que os alunos conseguiram redigir um texto coeso e coerente, seguindo a estrutura de um diálogo como era pretendido. Os alunos, nesta actividade, mostraram-se ainda mais motivados e interessados, porque foi uma atividade de comunicação em contexto real e a alteração de um membro de cada grupo também contribuiu para essa motivação. Tal constatou-se quando os alunos pediram para dramatizar o texto na sala de aula. Esta dramatização também foi importante, na medida em que pudemos avaliar a oralidade dos alunos, sem eles o sentirem e assim não se inibiram durante a mesma.

D. ¿QUÉ HE HECHO HOY?

Nesta Unidade Didática, foi explorado o tema da rotina diária, aliado ao vocabulário específico da mesma, não esquecendo o lazer. Um dos objetivos desta Unidade foi advertir os alunos de que, apesar de terem os seus hábitos usuais, também têm de se divertir, indo, por exemplo, ao cinema, ao teatro, a um concerto. Achamos pertinente abordar ambas as vertentes, pois sabíamos de antemão que isso os iria motivar para a atividade de expressão escrita. Os alunos, ao desenvolverem a prática da escrita, tal não cumprem só um objetivo comunicativo meta, mas também uma ferramenta para aprender outros conteúdos.

Numa primeira etapa, visualizaram um vídeo no qual alguém relatava, à medida que escrevia no diário, como tinha usufruído do seu fim de semana. Optamos por uma página de diário, porque ainda não tinha sido trabalhada esta tipologia textual e com o objetivo de explorarmos qual o uso e intenção que um diário tem, despertando o interesse dos alunos para confidenciarem o seu dia a dia ao seu diário.

Referimos novamente que o material foi elaborado em função do grau de conhecimentos dos alunos e da sua motivação, uma vez que é um grupo que precisa constantemente de atividades diferentes.

Revelamos que, antes da actividade, proporcionamos aos alunos uma ficha informativa com a mensagem “Organizador de Ideias” (anexo 7), uma vez que, após as atividades anteriores, uma das maiores dificuldades que detetamos por parte dos alunos era a de organizar as ideias, ou seja, depois da chuva de ideias, do mapa concetual, não sabiam o que fazer, por onde começar.

Como a nossa função enquanto professores é ajudar os alunos a superarem as dificuldades que vão surgindo, decidimos proporcionar-lhes esta ficha e explorá-la para que não surgisse qualquer dúvida.

Para a realização da última actividade, tiveram de optar por uma das personagens famosas espanholas (apresentadas em PowerPoint) e imaginar a sua rotina, sem contarem a nenhum outro grupo a escolha da sua personalidade espanhola (anexo 8). Os alunos formaram grupos de quatro, sendo um dos elementos escolhido por nós.

Antes de se passar à fase de revisão, avaliação, cada grupo leu o seu texto com o objetivo de os demais adivinharem qual a personagem associada à descrição da sua rotina (exemplo anexo 9).

É de salientar que, muitas vezes, os alunos, através do jogo, encaram a expressão escrita de forma mais leve, como uma atividade atrativa, ou seja, sentem-se mais confiantes, mais preocupados em serem os melhores. Aprendem e escrevem de forma livre e sem consciência da complexidade que engloba a escrita. Tal como refere Pellizzari,

”Los juegos pueden proporcionar una práctica comunicativa natural con objetivos más amplios que los estrictamente lingüísticos. Desde el punto de vista de la dinámica de la clase, el juego puede proporcionar diversión: cuando un alumno se divierte, está generalmente más motivado para el aprendizaje...” (2002:128).

Então, após a realização da atividade, a nossa primeira tarefa foi verificar se os alunos tinham seguido os conselhos do “Organizador de Ideias”. Na realidade, verificou-se que os discentes consultaram a referida ficha, já que na fase de avaliação se denotou uma evolução a este nível. Houve efetivamente um cuidado por parte dos alunos em organizarem as suas ideias e os parágrafos. Constatamos também que, nesta atividade de produção escrita, recorreram mais vezes ao dicionário e às fichas de trabalho, originando uma maior criatividade e originalidade. A tarefa final associada ao jogo facilitou o dinamismo de grupo, a participação e a troca de ideias.

E. ¿QUÉ SERÉ DE FUTURO?

Tendo em conta a área de estudos da turma em questão, achamos pertinente explorar o âmbito profissional que os espera num futuro. Nesta Unidade Didática, foram explorados, através de vídeos e de alguns PowerPoint, os perigos e as qualidades de duas profissões: a de bombeiro e a de assistente psicossocial, ou seja, o mundo do trabalho que esperam alcançar.

A atividade de expressão escrita teve como tema “Pero de verdad ¿qué seré de futuro?” (anexo 10), indo ao encontro do interesse dos alunos e servindo como motivação, pois o tema é abordado muitas vezes entre eles com o objetivo de saber mais pormenores sobre o futuro profissional que se avizinha.

Antes de passarem à sua escrita criativa, facultamos-lhes a ficha informativa “El catálogo de la redacción” de Cassany (anexo 11) com o intuito de superarem algumas lacunas detetadas nas últimas produções escritas.

Com esta atividade de expressão escrita, queríamos responsabilizar o aluno pela avaliação das produções, isto é, observar o modo como os alunos orientavam e realizavam a revisão e avaliação dos trabalhos dos colegas.

Após esta atividade, explicamos-lhos que, uma vez que já eram uns especialistas na procura e correção de erros, iriam corrigir, segundo um código de correção de erros elaborado por nós, as composições de outros grupos.

Esta foi a última atividade de expressão escrita e, por isso, a avaliação das expressões escritas foi diferente das demais. Após terem terminado os seus textos (anexo 10), os grupos trocaram-nos e, segundo a grelha de correção (anexo 12), tiveram que passar à correção dos mesmos. Pretendíamos verificar se naquele momento já eram capazes de seguir todas as fases do processo da escrita e a sua avaliação sem o nosso apoio e orientação, com o intuito de os tornar mais autónomos e responsáveis.

Durante este processo, fomos solicitados mais vezes por motivo de alguma insegurança em avaliar o texto de outros colegas e também porque os alunos não queriam ser injustos nem induzir os colegas em erro com as suas sugestões.

Apesar da dificuldade inerente a esta última fase, denotamos que foi uma atividade muito importante para a turma, pois sentiram que lhes foi atribuído um papel de muita responsabilidade e que tinham de demonstrar que eram capazes de o desempenharem.

Para realizarem a avaliação, verificamos que os alunos se apoiaram nos seus apontamentos, fichas, quer formativas quer informativas, para corrigirem ou reformularem o que lhes parecia estar errado. Os alunos perceberam que o processo de escrita é, assim, marcado por permanentes avanços e retrocessos, durante os quais os diferentes subprocessos interagem entre si de forma complexa, através de regras de encadeamento e de prioridades que o escrevente vai estabelecendo durante a realização da atividade de escrita e que decorrem não apenas dos seus objetivos, mas também dos hábitos de escrita e do estilo pessoal.

Após as correções feitas por cada grupo, projetamos cada texto (anexo 13 a e b) e fomos analisando a estrutura frásica, o encadeamento de ideias, o vocabulário, e corrigindo a pontuação, a acentuação.

Com esta última tarefa, concluímos que foi um trabalho enriquecedor não só para quem escreve como também para quem corrige, uma vez que ambas as partes são levadas a refletir no ato de escrita.

SÍNTESE

1.	Todos os materiais para a realização da expressão escrita foram elaborados por nós, tendo em conta as dificuldades do aluno;
2.	Proporcionamos sempre material de apoio aos nossos alunos, tais como fichas formativas e informativas, dicionários, gramáticas;
3.	A atividade de expressão escrita cooperativa é a última tarefa da Unidade Didática, uma vez que o tema da mesma está sempre associado ao da Unidade Didática;
4.	Nós assumimos o papel de orientadores, de observadores, intervindo só em caso de solicitação;
5.	Os alunos seguem as fases do processo de escrita: <ul style="list-style-type: none">• planificação (seleção da informação necessária e a sua organização, refletindo sobre as macroestruturas textuais);• textualização (construção sintática, escolhas lexicais, construção de parágrafos, entre outras gestões, tal como conectores, marcas de coesão...); Revisão (leitura integral do texto para corrigir a pontuação, a acentuação, detetar ambiguidades, ideias soltas, incorreções a todos os níveis...)
6.	Após terem terminado a redação do texto, há a projeção de cada texto de forma aleatória. Tal procedimento, segundo a nossa prática, facilita uma maior intervenção e participação do aluno, uma melhor visualização do texto;
7.	Há um momento para a leitura em voz alta do texto integral, seguindo-se a análise, revisão do texto por parágrafos.
8.	O momento dedicado à avaliação oferece aos alunos uma total liberdade para expressarem as suas ideias, para acrescentarem novos elementos ao texto, para usarem sinónimos, fugindo às repetições, entre outras decisões.
9.	O texto final não é um texto novo, mas sim o primeiro reformulado, uma vez que a intenção não é abandonar o primeiro texto. Se o fizéssemos estávamos a banalizar todo o processo percorrido pelo aluno até à tarefa final.
10.	Copiam o texto corrigido para os respetivos cadernos diários.

3.3 ANÁLISE GLOBAL DAS ATIVIDADES PROPOSTAS:

Os alunos revelaram interesse e realizaram com empenho as atividades de escrita que lhes eram propostas, porém evidenciaram algumas dificuldades e revelaram falta de criatividade, prendendo-se, por vezes, demasiado ao modelo fornecido. Neste sentido, houve sempre a preocupação de sermos muito claros na orientação da tarefa e de proceder a uma consciencialização das diferentes fases da escrita e da importância do seu cumprimento.

As indicações acerca da natureza do texto, a extensão pretendida, o destinatário, o propósito e o tema foram valiosas indicações na redação do texto, porque auxiliaram os alunos relativamente ao texto que deles se esperava. Ou seja, os alunos assim mobilizaram os conhecimentos que possuíam acerca do tema e da tipologia, adequando o texto em função do destinatário.

No início deste processo, denotamos principalmente que havia uma menor planificação global do texto por parte dos alunos, que na fase de textualização estavam menos atentos à correção formal e que se apoiavam em todo o material explorado e, na revisão, havia uma menor tendência a produzir novos rascunhos. Contudo, com o decorrer de toda esta aprendizagem, foram colmatando as referidas falhas e conseqüentemente foram melhorando as produções escritas. Começaram a ter mais consciência do contexto, fizeram mais releituras dos rascunhos e desenvolveram revisões mais ricas, conseguindo desenvolver uma produção escrita mais cuidada. No que se refere à correção, há que salientar ainda que nem todos os alunos estavam habituados a realizar a autocorreção das produções escritas.

Em termos gerais, a coavaliação da expressão escrita foi um processo muito produtivo e benéfico, porque os alunos para além de aprenderem a respeitar o outro, aprenderam a ser críticos e aceitarem as críticas dos outros. Conseguimos perceber que levá-los a refletir sobre as suas produções escritas ou sobre as dos seus colegas, em grupo, é um bom método de aprendizagem de escrita, permitindo pôr em prática os processos metacognitivos.

Na verdade, o trabalho em grupo proporcionou algumas aprendizagens, já que a evolução do aluno ao longo deste processo foi notória, principalmente nos seguintes pontos:

- Maior cuidado na escolha do vocabulário;

- Maior cuidado na pontuação;
- Transformação de frases simples em frases complexas;
- Maior atenção no encadeamento das ideias;
- Cooperação em todas as fases da produção escrita.

CONCLUSÃO

É urgente uma pedagogia reflexiva e de consciencialização sobre o processo da expressão escrita para que se possa diminuir a crise da mesma nos dias de hoje. Com este estudo, apelamos à prática da expressão escrita na sala de aula, valorizando-se a escrita cooperativa e a avaliação de todo o processo que a mesma engloba.

Privilegiamos a abordagem da escrita como processo já que, sendo assim, o texto é entendido como resultado de um trabalho que implica reflexão sobre a linguagem e conhecimento sobre as suas componentes. Procuramos, também, demonstrar que o que se deve fazer é um ensino produtivo para a aquisição e o desenvolvimento da competência da escrita, fomentando a participação efetiva do aluno no processo.

O nosso estudo baseou-se na análise das dificuldades nas produções escritas pelos alunos em contexto de sala de aula e na coavaliação das mesmas. Tendo em conta as dificuldades dos alunos, foram sugeridas estratégias implementadas nas várias fases do processo de escrita, ou seja, na planificação, textualização e revisão. O exercício e treino com os alunos, o ensino de técnicas de melhoramento e revisão do texto, levaram os alunos a tornarem-se autónomos no domínio da escrita, a reconhecer os múltiplos objetivos com que terão de escrever e, neste sentido, a compreender a importância de se apropriarem das técnicas fundamentais de diferentes tipologias textuais.

Por outro lado, também percebemos que o papel do professor no ensino da escrita é fundamental. Cabe-lhe a tarefa de conhecer bem as dificuldades dos seus alunos, para encontrar estratégias de intervenção didática adequadas ao processo de aprendizagem e aos objetivos curriculares. Mas isto só é possível se o professor puder proporcionar a cada um dos seus alunos o currículo mais ajustado (selecionando as tarefas conscientemente para que correspondam às dificuldades de cada um) e se o professor puder avaliar continuamente o seu trabalho e os seus alunos o deles, refletindo sobre o processo de aprendizagem. O professor deve assumir um papel de orientador, de observador, deixando que o aluno assumira o papel principal em todo o processo da expressão escrita.

Cabe-nos dizer que o trabalho realizado, apesar das suas limitações, procurou apontar na direção de um caminho que nos pudesse levar, se não à resolução, pelo menos, à minimização dos problemas, pois acreditamos que as atividades de escrita cooperativa podem tornar-se mais agradáveis e mais produtivas. Apesar de termos

consciência de que os resultados poderiam ter sido mais consistentes ao nível dos processos de melhoramento de escrita, pensamos ter conseguido resultados satisfatórios e consideramos a possibilidade de adaptar todo este trabalho a grupos de alunos com características diferentes.

Concluimos, afirmando que este trabalho é um degrau da nossa escada, pois ainda há muito a realizar relativamente à abordagem do processo de ensino-aprendizagem da escrita cooperativa e da sua coavaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAIA BRAVO, Arteaga & VALLE FERNÁNDEZ, Jorge del (2000). *La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica*. Em *Psicothema* ISSN 0214, vol. XII, suplemento nº2. Retirado em 23/05/2012 da [www](http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf) (<http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf>).

ARIOLFO, Rosana (2008). *La evaluación de la producción escrita como proceso activo y compartid*. Centro Virtual Cervantes. ASELE. XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Retirado em 11/01/2012 da [www](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0171.pdf) (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0171.pdf).

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.

BORDÓN, Teresa (2006). *Evaluación de la lengua en el marco de E/2L: bases y procedimientos*, pp. 181-196. Madrid: Editorial Arco/Libros.

BORDÓN, Teresa (2008). *Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en evaluación de segundas lenguas*. Instituto Cervantes. MarcoELE. En monográficos núm. 7. Retirado em 11/01/2012 da [www](http://marcoele.com/descargas/evaluacion/02.bordon.pdf) (<http://marcoele.com/descargas/evaluacion/02.bordon.pdf>).

CAJAL CARRILLA, María Pilar (2006). *Enseñemos a cooperar*. RedELE. Revista Electrónica de didáctica ELE, nº8. Retirado em 03/12/2011 da [www](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_02Carilla.pdf?documentId=0901e72b80df365f). (http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_02Carilla.pdf?documentId=0901e72b80df365f).

CASSANY, Daniel (2004). *La expresión escrita*. Em SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALHO, Isabel (Orgs.), *Vadémecum para la formación de profesores*,

Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), (pp. 917-942). Madrid: SGEL.

CASSANY, Daniel (2009). *La composición escrita en E/LE*. Instituto Cervantes. MarcoELE. Revista didáctica ELE nº 9. Retirado em 23/08/2012 da [www \(http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf\)](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf).

COELHO, Maria da Conceição (coord) (2002 Homologação). *Programa de Português, 10º, 11º e 12º ano Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. ME. Retirado em 23/10/2012 da [www \(http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinossecundario%2Fprogramas%2Fportugues_10_11_12.pdf&ei=adhIUKGREomFhQfJxYEQ&usg=AFQjCNHovvTddHBDgZqZ6vrL7k0fXx04dA\)](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinossecundario%2Fprogramas%2Fportugues_10_11_12.pdf&ei=adhIUKGREomFhQfJxYEQ&usg=AFQjCNHovvTddHBDgZqZ6vrL7k0fXx04dA).

DÍAZ, Lourdes & AYMERICH, Marta (2003). *La destreza escrita, Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Editora Edelsa.

EGUILUZ, J. & EGUILUZ, Ángel (2004), *La evaluación de la expresión escrita*. Em SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALHO, Isabel (Orgs.), *Vadémecum para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 1005-1024. Madrid: SGEL.

FIGUEIREDO, Olívia (1994). *Escrever: da teoria à prática*. Em FONSECA, Fernanda Irene, *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, pp.153-173. Porto: Porto Editora.

FONSECA, J. (1992). *Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos Discursos*. Em *Linguística e Texto/Dicurso*, pp.235-248. Lisboa: ME/ICALP.

HERNÁNDEZ, M. Rosario (2000). *La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora en E/LE*. Centro Virtual Cervantes. ASELE. Ata XI, pp 431-438. Retirado em: 03/02/2012 da [www \(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0431.pdf\)](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0431.pdf).

MONTARROYOS, S. (2009). *Escrita Criativa: Caminho para o Reencontro de Si Mesmo (a)*, Workshop Terapêutico: Autoestima e Desenvolvimento Pessoal na Companhia da Arte. Retirado em 23/07/2012 da [www \(http://www.aquintaestacao.com/images/stories/workshops/terapeutico/workshop_terapeutico_01_escrita_criativa_formatacaobase.pdf\)](http://www.aquintaestacao.com/images/stories/workshops/terapeutico/workshop_terapeutico_01_escrita_criativa_formatacaobase.pdf).

PELLIZZARI ALONSO, M. Cibele González (2003). *Juegos para practicar la expresión escrita en la clase de ELE*. Atas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. São Paulo, 14 de septiembre de 2002. Retirado em 17/04/2012 da [www \(http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/juegcibele.pdf\)](http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/juegcibele.pdf).

PEREIRA, M. L. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.

Portfolio Europeu para futuros professores de idiomas. Retirado em 28/09/2011 da [www \(http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE\)](http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE).

PUIG, Fuensanta (2008). *Evaluación, un reto*. Instituto Cervantes. MarcoELE. En monográficos núm. 7. Retirado em 23/07/2012 da [www \(http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100701.pdf\)](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100701.pdf).

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Ministério da Educação/GAERI (coord.). Porto: Edições Asa. Retirado em 28/09/2011 da [www \(http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf\)](http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf).

RODRÍGUEZ PAZ, Luz (1998). *La expresión escrita en la clase de E/LE*. Centro Virtual Cervantes. ASESLE. Ata IX. Retirado em 25/10/2011 da [www \(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf\)](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf)

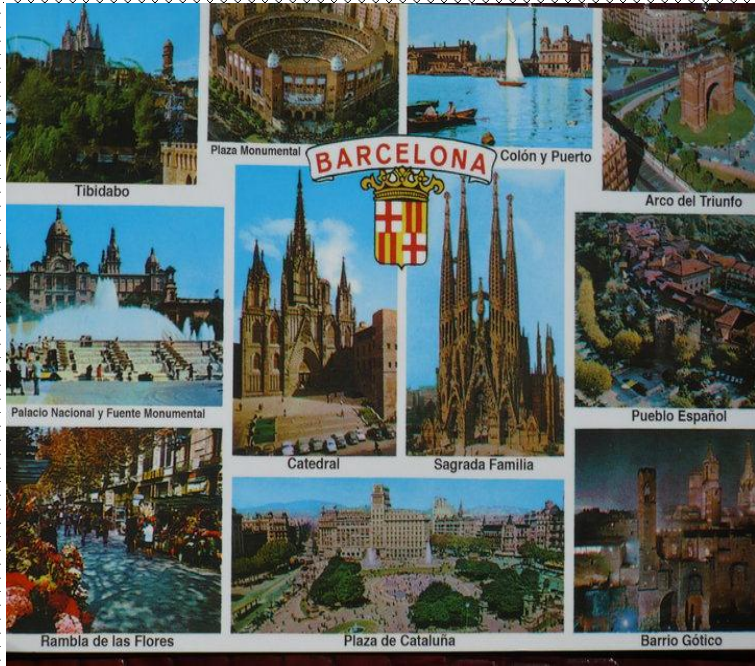
SERAFINI, Maria T. (1991). *Saber estudar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença (1ª Edição).

SÁNCHEZ, David (2009). *La expresión escrita en clase de ELE*. Instituto Cervantes. MarcoELE. Revista didáctica ELE nº 8. Retirado em 23/11/2011 da www em: (http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresionescrita.pdf).

Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular (1999). Em ÚRIZ, Nicolás Bidegáin (coord). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona. Retirado da www em: ([https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:X7IWV7ytR8cJ:sauce.pntic.mec.es/falcao/aprencooper.pdf+BIDEG%C3%81IN,+Nicol%C3%A1s+%C3%9Ariz+\(1999\),+El+aprendizaje+cooperativo&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjeQcpeYlbZyG8GjB3nKYfgGfXY44DZ3vFX2_5ZW5XNNcaz8W8E79323hey-xpFm_haN3IDZ81iOrnxSrUjSMxxmA7Fzg4XM8BoLaw_zh7SDLgNv51hKZ0Ustu0GbCgZ6QGh0k&sig=AHIEtbSjgKSBqt6YeHOaCo3GxQD8enizrg](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:X7IWV7ytR8cJ:sauce.pntic.mec.es/falcao/aprencooper.pdf+BIDEG%C3%81IN,+Nicol%C3%A1s+%C3%9Ariz+(1999),+El+aprendizaje+cooperativo&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjeQcpeYlbZyG8GjB3nKYfgGfXY44DZ3vFX2_5ZW5XNNcaz8W8E79323hey-xpFm_haN3IDZ81iOrnxSrUjSMxxmA7Fzg4XM8BoLaw_zh7SDLgNv51hKZ0Ustu0GbCgZ6QGh0k&sig=AHIEtbSjgKSBqt6YeHOaCo3GxQD8enizrg)).

ANEXO1

Lucélia, una chica portuguesa, fue a estudiar para Barcelona. Escribió una postal en español a su amiga Susana invitándola a visitar Barcelona, pero cometió diez errores.
¡Descúbrelos!



Lunes, 16 Enero

!Holla, Susana!

Cómo sabes llevo un més en Barcelona. Me gustaría mucho verte en las vacaciones de Carnaval, ¿crees que los tus padres te lo permiten? Ya sé lo que vamos a hacer: passear por Las Ramblas, subir a Montjuic y visitar el maraviloso Aquarium. También no podemos dejar de ver los monumentos de el famoso arquiteto Gaudí, como la Sagrada Familia y la Pedrera.

Dime pronto sí consigues venir. Te espero, ¡va a ser fenomenal!

Un beso

Lucélia

Fuente: elaboración propia

ANEXO 2

	Proceso de composición	Técnica
Planificar	Representarse la situación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntarse sobre el contexto: ¿a quién escribo? ¿qué tema? ¿cómo lo formulo?, ¿qué pretendo?, etc. 2. Analizar al lector: ¿cómo es?, ¿qué sabe ya del tema?, ¿qué busca en el texto?, etc. 3. Formular en 10 palabras el propósito del texto. Terminar la oración 4. Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura; establecer un plan de trabajo con etapas.
	Generar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan, sin valorarlas 2. Hacer analogías: si fuera un animal sería; si fuera un país sería... 3. Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento, sin valoraciones. 4. Explorar el tema con las 5Q: qué, quién, cuándo, dónde, por qué.
	Organizar ideas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente 2. Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, con una idea central y conexiones entre todas las ideas. 3. Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores.
Textualizar	Organizar el texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir párrafos monotemáticos, que desarrollen una idea 2. Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema 3. Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado. 4. Resumir las ideas principales en un último párrafo o apartado.
	Ayudar al lector a leer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión: tablas, columnas, esquemas, etc. 2. Poner marcadores discursivos al principio de la oración, como en primer lugar, a continuación, por un lado, por otro, etc. 3. Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores: verde para lo positivo, rojo para lo negativo, etc.

Revisar	Mejorar el estilo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, preferir el estilo verbal y directo, eliminar las palabras vacías, ordenar las palabras de manera lógica, etc. 2. Usar guiones de corrección para cada género discursivo, por ejemplo: un guión para una argumentación, para una narración, para un diálogo, etc.
	Autorrevisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oralizar el texto para poder escucharlo y detectar errores que el ojo no ve. 2. Comparar el borrador del texto con los planes iniciales, con el proyecto. 3. Simular la reacción del lector, imaginar lo que el lector más maniático o quisquilloso diría del borrador e intentar mejorarlo
	Colaborar con revisores externos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar la opinión del colega: dejarle hablar, animarlo a verbalizar sus apreciaciones sobre nuestro texto y aprovechar todo lo que pueda decirnos 2. Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito, sin dar pistas sobre nuestro punto de vista. 3. Aplicar programas informáticos de verificación automática, legibilidad, etc.

Adaptado de Sánchez (2009:35)

ANEXO 3

¿QUÉ HARÁS SI TE TOCA EL PREMIO DEL GORDO ESTE AÑO?





ir de viaje

hacer un crucero

ir de compras

comprar un coche/ una casa



ayudar a alguien especial

cambiar (algo)

ofrecer, dar, regalar (algo a alguien)

querer mucho (algo / alguna cosa)

.....












¡Ojo!



ANEXO 4

I – Completa con las expresiones utilizadas en el diálogo.

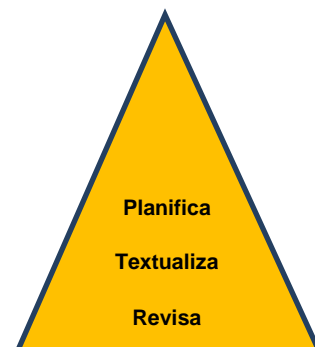
1. Pedir la comida en un restaurante

Camarero (preguntar)	Cliente (hacer el pedido)
   	      

II – Ahora te toca a ti elaborar un diálogo en el restaurante. Ojo, apóyate en tu menú.

Fuente: elaboración propia

¡Ojo!



ANEXO 5

- 1- En grupo proponed un menú saludable y a la vez que os guste para dárselo como sugerencia a los cocineros del comedor escolar.



PRIMER PLATO

SEGUNDO PLATO

POSTRE

ANEXO 6

Fuente: elaboración propia



FICHA DE TRABAJO Nº 3

I – Completa con las expresiones utilizadas en el diálogo.

1. Pedir la comida en un restaurante

Camarero (preguntar)	Cliente (hacer el pedido)
* ¿qué desean para beber?	Para mí quiero una botella de vino y para Luisa una agua mineral.
* ¿qué van a tomar de primero?	De primero ^{quiero} una ensalada mixta.
* ¿Necesitan algo más?	Para mí una sopa de pescado.
* ¿Desean algo de postre?	Y de segundo queremos paella. Si nos trae dos flanes de la casa. ¿Puede traer dos cafés solos? Camarero, da cuenta por favor. ¿Cuánto es?

II – Ahora te toca a ti elaborar un diálogo en el restaurante. Ojo, apóyate en tu menú.

João → ¡Buenas noches! Me llamo João y voy a ser vuestro camarero.
 Paula → ¡Hola! He reservado una mesa a nombre de Paula Rocha.
 João → Síganme, por favor.
 João → ¿Qué desean para beber?
 Paula → Para mí puede ser una agua fresca, por favor.
 Rita → Para mí también puede ser lo mismo, por favor.
 João → ¡Muchas gracias, solo un momentito.
 João → Aquí están sus bebidas.
 Paula y Rita → Gracias Señor.
 João → Entonces ¿qué van a querer en primero?
 Rita → Para mí puede ser una sopa de legumbres, por favor.
 Paula → Yo quiero macapane con tomate y pescado, por favor.
 João → Muy bien, ¿y de segundo?
 Paula → En segundo queremos fabada, por favor.
 João → Aquí tienen. ¿Necesitan algo más?
 Rita → No, estamos ~~est~~ muy bien, gracias.
 João → ¡Qué aproveché!
 Paula y Rita → ¡Muchas gracias!
 João → ¿Desean algo de postre?
 Rita → No, gracias. ¿Puede traer dos cafés y la cuenta, por favor?
 João → Aquí tienen su cuenta. | Paula → Bueno, déjale una propina, que ha sido muy amable! | Rita → Claro, claro.
 Rita → ¿Cuánto es?

Fuente: elaboración propia

ANEXO 7

ORGANIZADOR DE IDEAS DE UN TEXTO

1. ¿Cómo empezaré?
2. ¿Qué ideas, de las que he seleccionado, puedo agrupar en el mismo párrafo?
3. ¿Cuál es la idea que voy a escribir en primer lugar?
4. ¿Qué otras ideas voy a exponer después?
5. ¿Qué reservo para el final de mi composición?

Fuente: Hernández Martín, Azucena; Quintero Gallego, Anunciación (2001) - *Comprensión y Composición Escrita, estrategias de aprendizaje*, Madrid, Editorial Síntesis.

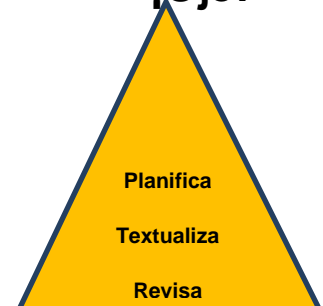
ANEXO 8



LA RUTINA DIARIA DE

1. Elige un personaje y escribe su rutina diaria. No se lo digas a los demás grupos.
2. No te olvides de la estructura de un diario.
3. No te olvides de las actividades de rutina diaria y de ocio, aplicando el pretérito perfecto y sus marcadores temporales.

¡Ojo!



ANEXO 9

Documento n°14
11:5 Educación

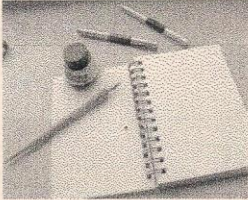
PO OH ER

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Escuela Secundaria

D. Alfonso T. Cortes
Villa Maestros

Ficha de trabajo de español n°5



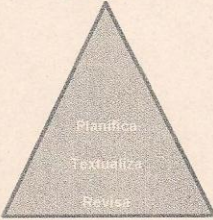
LA RUTINA DIARIA DE

Jueves, 16 de abril de 2012

Ayerida diario,
Hoy por la mañana me he despertado muy temprano
para ir a correr. Por la tarde he desayunado con
mis amigos de la escuela de fútbol. Después hemos ido
a hacer todas las cosas.
Hemos ido al restaurante por las ocho en punto
para cenar. Por la noche hemos ido a una fiesta
bailar un poquito para nos divertirnos.
Un beso,
el mejor jugador (David Villa)

1. Elige un personaje y escribe su rutina diaria. No se lo digas a los demás grupos.
2. No te olvides de la estructura de un diario.
3. No te olvides de las actividades de rutina diaria y de ocio, aplicando el pretérito perfecto y sus marcadores temporales.

¡Ojo!



Fuente: elaboración propia

ANEXO 10

DECÁLOGO DE LA REDACCIÓN

1. No tengas prisa.
2. Utiliza el papel como soporte.
3. Emborrona.
4. Piensa en tu audiencia.
5. Deja la gramática para el final.
6. Dirige tu trabajo.
7. Fíjate en los párrafos.
8. Repasa la prosa frase por frase.
9. Ayuda al lector a leer.
10. Deja reposar tu escrito.

Fuente: Hernández Martín, Azucena; Quintero Gallego, Anunciación (2001) - *Comprensión y Composición Escrita, estrategias de aprendizaje*, Madrid, Editorial Síntesis.

ANEXO 11

Pero, de verdad, ¿qué seré de futuro?

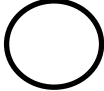



1. Contesta a la pregunta de la imagen.
2. No te olvides de contestar también a las siguientes: por qué, cuándo lo he decidido, qué cualidades tengo para esta profesión.
3. Puedes añadir informaciones que sean importantes para justificar tu opinión.
4. Consulta el organizador de ideas de un texto y el decálogo de la redacción.

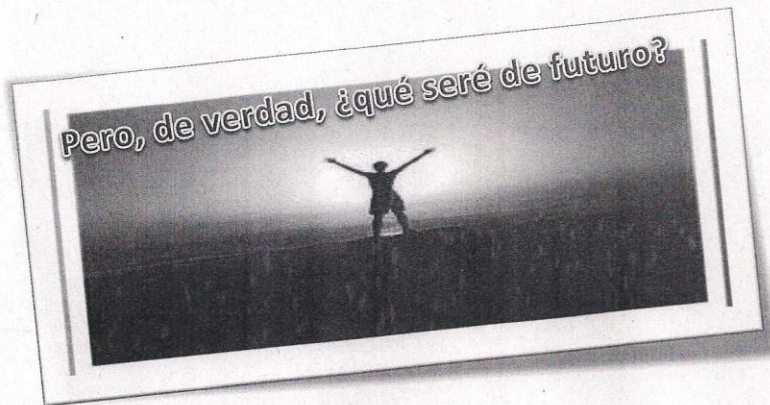
Fuente: elaboración propia

ANEXO 12

Identificación de errores

	<u>No hace falta la tilde</u> Ej: fontánero
	<u>Hace falta la tilde</u> Ej: fotógrafo
.....	<u>No se entiende la frase</u> Ej: seré que bombero más
<hr/>	<u>Palabra mal escrita</u> Ej: <u>peluqero</u>

Fuente: elaboración propia



Rasquel 1105

Lyx

1. Contesta a la pregunta de la imagen.
2. No te olvides de contestar también a las siguientes: por qué, cuándo lo he decidido, qué cualidades tengo para esta profesión.
3. Puedes añadir informaciones que sean importantes para justificar tu opinión.
4. Consulta el organizador de ideas de un texto y el decálogo de la redacción.

de futuro yo seré profesora de lengua, por que cuando era niña gustaba de jugar con mis primos a los profesores. A seguir esta profesión sé que tengo que ser muy sociable, simpática y comunicativa, pero también tengo que ser exigente y disciplinado. Tengo esta opinión por que a mí me gusta mucho la clase de español, es una lengua muy hablada en todo el mundo y ^{es} ~~es~~ ^{es} muy beneficios para la población.



Maíra Silvia
n.º 11 11.º 7

1. Contesta a la pregunta de la imagen.
2. No te olvides de contestar también a las siguientes: por qué, cuándo lo he decidido, qué cualidades tengo para esta profesión.
3. Puedes añadir informaciones que sean importantes para justificar tu opinión.
4. Consulta el organizador de ideas de un texto y el decálogo de la redacción.

Yo quiero seré de futuro bombero
por que me gusta, salvar las
personas, salvar las personas
y también gustaría de intervenir
em caso de accidente grave o
catástrofe. Yo decidí ser bombero
cuando me de este curso y me
informé de él. Con esta profesión
tengo que ser valiente, rápido,
decidido, ágil, destreza, fiel,
optimista, resistente y prudente.

Fuente: elaboración propia