

PRODUÇÃO TEXTUAL EM AVALIAÇÕES ESCRITAS DE ESPANHOL/LE: COM OU SEM PROPÓSITO COMUNICATIVO E AUDIÊNCIA?

Hiran Nogueira Moreira¹ (UECE)

hiranbrasil@yahoo.com.br

Iúta Lerche Vieira² (UECE)

iutalerche@gmail.com

INTRODUÇÃO

Como está sendo orientado o aprendizado da habilidade escrita em língua estrangeira, mais especificamente no ensino de língua espanhola? Essa pergunta faz parte da preocupação inicial para o surgimento deste estudo piloto, de caráter exploratório e sem a pretensão de esgotar as respostas para os problemas da escrita.

Apesar da existência de algumas características específicas para o ensino-aprendizagem de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE)³, é conveniente usar dados de pesquisa sobre a escrita em LM para problematizar a questão da escrita em LE. Pois, como afirma Vieira (2005, p. 96), os “resultados de pesquisa mostram que há similaridades no processo de redigir em língua estrangeira e em língua materna, apontando para a conveniência de pedagogias semelhantes [...]”

Após essa observação bem esclarecedora, recorreremos outra vez a Vieira, pois consideramos duas afirmações suas bastante pertinentes e que servem como base de justificativa para a análise que aqui realizaremos mais adiante.

Primeiro, alerta Vieira (2005, p. 80-81):

Para ensinar a redigir é preciso, antes de mais nada, que o professor tenha em mente que a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia-a-dia de uma sociedade letrada.

Ora, perguntamo-nos: professores de espanhol com LE estão cientes do caráter comunicativo da escrita? Suas atividades e métodos de ensino na área da produção textual contemplam aspectos comunicativos, funções definidas e diversificadas da língua? São esses questionamentos que queremos tentar responder nesse artigo, e a partir das conclusões alcançadas poderemos contribuir com o aprimoramento do ensino de línguas.

Em segundo lugar, continua Vieira (2005, p. 81):

A consequência natural deste caráter dialógico da escrita para o seu ensino é que não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário, provável leitor do texto).

Pois bem, instigados pela orientação de Vieira acima, nosso objetivo principal é analisar criticamente as atividades de produção escrita que são propostas em avaliações de

¹ Mestrando do POSLA (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada).

² Professora Doutora do POSLA (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada).

³ Língua Materna será denominada de LM e Língua Estrangeira de LE ao longo do texto.

língua espanhola em um curso livre de espanhol em Fortaleza, quanto à presença ou não de propósitos comunicativos e audiências em ditas avaliações: Tais atividades apresentam aos estudantes propósitos comunicativos e audiências definidos, claros, específicos? Ou as atividades de escrita consistem apenas em *instruções genéricas*⁴?

Então, partimos do seguinte pressuposto: Para que as questões de produção escrita se enquadrem dentro de uma abordagem comunicativa é preciso no mínimo que: 1º. O professor ofereça ao seu aluno o propósito comunicativo contendo o objetivo comunicativo do texto a ser escrito, delimitando o tema e até explicitando o gênero textual que ele quer que o aluno escreva, em que formato de texto, etc; 2º. O aluno seja informado “para quem” deve escrever, qual o provável destinatário do seu texto, ou seja, sua audiência.

E assim, reconhecemos a necessidade de um olhar atento e reflexivo sobre o agir docente na hora do ensino e da avaliação da habilidade escrita, atividade tão importante no ato comunicativo e que necessita também ser planejado, pensado e destacado em sua importância. Principalmente porque tem se dado muita atenção aos critérios prescritivos da gramática, ao uso do vocabulário, exigindo do estudante que domine regras gramaticais e seja portador de uma base de dados lexicais, esquecendo-se da estrutura do texto, do seu efeito comunicativo, da sua capacidade retórica e criativa para atrair leitores. Não custa nada levar em conta que “é preciso não confundir dificuldades de língua (linguísticas), com dificuldades de redação (redacionais).” (VIEIRA, 2005, p.95).

E como estamos atentos a tais dificuldades redacionais é que realizamos este estudo introdutório.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Temos de início como referencial teórico e ao mesmo tempo metodológico a pesquisa que a professora e pesquisadora Iúta Lerche Vieira realizou com o seguinte título *Instruções de Escrita em língua materna e em língua estrangeira: propósito do texto e da audiência*⁵. Nela, a pesquisadora compara textos produzidos a partir de diferentes instruções de escrita: uma genérica, sem propósito e audiência definidos e outra instrução, dessa vez, especificando tais elementos. A pesquisa se sustentou na hipótese de que em contextos escolares, as instruções para escrita que especificam o propósito comunicativo e a audiência, gerariam textos mais claros e de melhor qualidade textual.

A pesquisa examinou 8 textos(2 em inglês, 2 em alemão e 4 em português), elaborados por 4 sujeitos diferentes, cada um produzindo 2 textos. Um texto foi redigido a partir de uma instrução genérica e o outro a partir de uma instrução específica, como já mencionados aqui, ou seja, em inglês comparou-se 2 textos, em alemão, 2 e em português 4. Neles, a pesquisadora procurou observar como se realizaram os seguintes princípios que ela considerou pertinentes, separados em grupos: a) Informatividade e compreensibilidade; b) Intencionalidade e c) Persuabilidade e atratividade.

Embora não utilizemos no nosso artigo os princípios acima, o que nos serve como norte teórico é o método de trabalho da pesquisadora, o objeto, a hipótese e o resultado. Este último demonstrou:

[...]a importância do contexto de escrita e das instruções escolares para redigir. De fato, quando o redator tem em mente um propósito, produz textos mais claros e eficazes. Independente do tamanho do texto, a concepção de um leitor virtual gera textos mais definidos e de maior comunicação. (VIEIRA, 2000, p. 88)

⁴ O termo *instruções genéricas* foi retirado de VIEIRA (2000).

⁵ Essa pesquisa foi publicada na Revista GELNE. Fortaleza, UFC, vol. 2, n. 1, p. 86-89, 2000.

E se temos instruções de escrita, audiência e propósitos comunicativos como conceitos centrais nesse estudo piloto, sentimos a necessidade de nos apoiarmos teoricamente no modelo cognitivista de escrita de Flower e Hayes, principalmente no modelo reformulado de 1996 (HAYES, 2000).

Deixando de lado o foco do ensino da escrita que só aborda o produto, o modelo de Flower e Hayes, influenciados pela psicologia cognitiva, focaliza o processo. Conforme Bento (2011, p. 24), trata-se de um estudo complexo dos processos e subprocessos da escrita construído a partir da análise de protocolos verbais de redatores eficientes.

O modelo de 1996 apresenta dois grandes grupos: 1º. Contexto da tarefa (*The Task Environment*); 2º. Indivíduo (*The Individual*). Em relação a esses dois grupos, os conceitos centrais aqui estudados encontram-se assim localizados:

a) Instruções de escrita: podemos vê-la dentro do 2º grupo, mais especificamente na subseção Memória de Longo Termo (*Long-Term Memory*). Flower e Hayes a nomeia como Esquemas de Tarefas (*Task Schemas*): trata-se de pacotes de informações que especificam como realizar uma determinada tarefa de escrita. Segundo os autores (HAYES, 2000, p. 37):

Tipicamente, os esquemas de tarefa incluirão informações sobre os objetivos da tarefa, os processos a serem utilizados na realização da tarefa, o seqüenciamento dos processos, e os critérios para avaliar o sucesso da tarefa.⁶

b) Audiência: Tanto se encontra no 1º grande grupo, como no 2º. No primeiro grupo, a audiência é mencionada na subseção Contexto Social (*The Social Environment*). Já no segundo grupo, ela está presente na subseção Memória de Longo Termo (*Long-Term Memory*) denominada como Conhecimento da Audiência (*Audience Knowledge*). A questão aqui em jogo é que o escritor deve escrever pensando como vai ser lido, quem vai ler seu texto, isto é, o escritor deve levar em conta seu provável leitor na hora de desenhar seu texto. Estamos falando do clássico “destinatário.”

c) Propósitos comunicativos: Embora não utilize o termo propósito comunicativo, creio poder incluí-lo dentro do 2º grande grupo, na subseção Motivação/Emoção (*Motivation/Affect*), mais precisamente dentro das Metas (*Goals*), visto que comunicar-se pode ser uma das metas dos escritores. Metas estas que estão em relação com outros elementos da mesma subseção, como a Predisposição (*Predispositions*) e as Crenças e Atitudes (*Beliefs and Attitudes*). Afirma Hayes (2000, p. 18):

Escritores têm tipicamente mais de uma meta quando escrevem (Flower & Hayes, 1980). Por exemplo, eles podem querer tanto transmitir o conteúdo como também podem querer criar boa impressão de si mesmos, ou eles podem querer transmitir informações de forma clara [...]⁷

Englobando ainda os três conceitos básicos explorados aqui, Serafini nos propõe entre seis abordagens para a escrita, a *abordagem retórica* que salienta a importância do aspecto comunicativo da escrita e o enquadra como um complexo equilíbrio entre as exigências do redator, da audiência, do propósito, objetivo e tema da produção textual. Mais uma vez vemos como a audiência é peça chave na comunicação, pois assim defende Serafini

⁶ “Typically, task schemas will include information about the goals of the task, the processes to be used in accomplishing the task, the sequencing of those processes, and criteria for evaluating the success of the task.”

⁷ “Writers typically have more than one goal when they write (Flower & Hayes, 1980). For example, they may want both to convey content and also to create a good impression of themselves, or they may want to convey information clearly [...].”

(1987, p. 152): “Dá-se particular atenção às possibilidades de mudança de uma mensagem em função dos valores e dos gostos do destinatário.”

Além disso, a autora inclui explicitamente a audiência e os objetivos como um dos dez princípios para uma composição didática ao ser imperativa: “Deve haver diferentes destinatários e objetivos.” (SERAFINI, 1987, p. 154)

Ainda sobre a audiência, Vieira entende a escrita como um ato solitário em que não se conta com a reação imediata do interlocutor, mas isso não impossibilita o escritor de ter consciência que ele existe e deixar-se influenciar no processo redacional por tal consciência. Para ela, no jogo entre ausência e presença, “a consciência da audiência é o que impulsiona o texto que está sendo produzido.” Pois, “o bom redator não se preocupa apenas com o modo como o texto é escrito, mas também com o modo como será lido.” (VIEIRA, 2005, p. 82)

Em outras palavras, a consciência da audiência é um fator que molda a escrita, já que ao sabermos para quem escrevemos sabemos quais necessidades do nosso leitor devemos atender. Conhecê-lo nos permitem determinar quais dados ou não são pertinentes no texto e como esses dados devem ser articulados. Podendo contribuir para que o texto seja mais claro, comunicativo, atrativo, direto e alcance seus objetivos.

Citando Flower, Vieira (2005, p. 95) faz uma distinção bem significativa entre dois tipos de prosa: a “escrita centrada no redator” e a “escrita centrada no leitor.” O primeiro é um estilo egocêntrico, que apresenta textos com palavras de significados imprecisos e referências incertas. Já no segundo tipo, as ideias são apresentadas de modo organizado, claro e objetivo.

E como estamos analisando o ensino da escrita no contexto do ensino de espanhol como LE, vemos a necessidade de buscar em Cassany (1990) as diretrizes teóricas do *enfoque funcional* do ensino da escrita. Originado dentro da metodologia comunicativa de ensino de LE, o aspecto mais importante deste enfoque é a ênfase na comunicação, contrapondo-se, sobretudo, ao enfoque gramatical, com seu ensino prescritivo e visão de língua como ente homogêneo e monolítico. Suas raízes teóricas são principalmente: a Filosofia da Linguagem de Wittgenstein, Austin e Searle e a Linguística Textual.

Ao filiar-se ao enfoque funcional, o professor, no ambiente da sala de aula, deve dar atenção às necessidades comunicativas de seus diversos alunos. E o meio empregado para atender tais necessidades são as tipologias textuais desenvolvidas pela linguística textual. Para Cassany, são essas tipologias textuais que serão utilizadas pelos estudantes na vida real.

Conforme Cassany (1990, p. 8), temos dois grupos bastante conhecidos: Um baseado nos âmbitos de uso pessoal, familiar, laboral, acadêmico e social, como diário, agenda, cartas familiares e empresariais, convites, currículos, resumos acadêmicos, anúncios e artigos jornalísticos. O outro está baseado na função e segue a proposta de J. M. Adam. Por exemplo: diálogos escritos, descrição de objetos e pessoas, narração através de contos, instruções em receitas gastronômicas, argumentação em artigos de opinião ou teses.

Fica claro então, que se o professor propõe atividades de produção textual seguindo o enfoque comunicativo, sua proposta não existe só dentro da sua sala de aula, mas ela veio de fora, do mundo real. Assim ela terá condições de ser efetivamente comunicativa.

Cassany consegue demonstrar o que diz sobre o enfoque funcional, ao apresentar um exemplo de exercício de produção textual. Nele vemos o que claramente defendemos aqui: propósito comunicativo e audiência bem definidos.

O enunciado do exercício diz:

Teu sobrinho, que reside em Madri, tem uma oferta de trabalho em Melgar de Abajo (Valladolid). Não sabe se deve aceita-la porque sempre viveu em

uma grande cidade e não conhece o campo. Escreve-lhe uma carta para contar-lhe tua opinião sobre o tema. (1990, p. 10)⁸

Observando atentamente o exemplo de instrução de escrita acima, encontraremos a audiência (sobrinho), o propósito comunicativo (escrever uma carta para o sobrinho contando a própria opinião sobre a dúvida pela qual passa o parente: em aceitar ou não um trabalho que lhe obrigará a viver no campo) e um tipo de texto ou gênero textual (carta). Assim, a atividade de produção textual se converte em uma situação de comunicação possível.

Diferentemente de Cassany, outros linguistas usam o termo gêneros textuais e não tipologias textuais. Tal observação é importante, embora não seja objetivo deste trabalho mapear os gêneros textuais nas avaliações escritas de Espanhol/LE. Mas, ressaltamos a importância do tema, pois Gêneros Textuais tem implicações com as situações comunicativas que buscamos empregar na atividade escrita. Como afirma Marcuschi (2008, p. 155), “gênero textual se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes.” Eis aí outro elemento para ser pesquisado.

2. METODOLOGIA

Nosso estudo piloto tem como objetivo analisar as instruções de escrita presentes nas questões de compreensão escrita em avaliações de espanhol em um curso livre de espanhol em Fortaleza, para ver se os professores elaboram questões de produção textual com propósitos comunicativos e audiência definidos e claros, para se criar situações comunicativa reais através da escrita.

Mas, porque observamos avaliações escritas? Porque foi o material mais acessível e onde se tem relação direta com a produção textual no caso desse curso livre escolhido. E ainda que não seja uma regra, a maioria das provas vem dividida em partes assim denominadas: Compreensão Leitora, Compreensão Gramatical, Compreensão Escrita e Compreensão Auditiva. Além disso, o livro didático adotado pelo curso faz pouca menção à produção escrita, ficando mais na incumbência dos docentes o estímulo à atividade escrita.

Compreendemos que na prova escrita o aluno não só está sendo avaliado, mas também está pondo em prática o que aprendeu em sala de aula, refletindo (espera-se) o conteúdo que o docente trabalhou durante as aulas. Diferentemente da pesquisa de Vieira(2000), não estamos pesquisando o texto produzido pelos escritores em relação as instruções dadas, mas os próprios enunciados das instruções de escrita enquanto questões de uma avaliação.

O objeto de análise se constitui de 11 avaliações escritas, aplicadas no ano de 2010 e 2011, elaboradas por 3 professores, abrangendo desde o 1º semestre até o último, denominado *avanzado*. Na tabela abaixo fazemos uma descrição detalhada.

Professores	Quantidade de Avaliações	Quantidade de Avaliações / Semestres
Professor A	06	02 (2º), 02 (4º) e 02 (Avanzado)
Professor B	03	01 (1º), 01 (2º) e 01 (4º)
Professor C	02	02 (4º)

⁸ “Tu sobrino que reside en Madrid, tiene una oferta de trabajo en Melgar de Abajo (Valladolid). No sabe si debe aceptarla porque siempre ha vivido en una gran ciudad y no conoce el campo. Escríbele una carta para contarle tu opinión sobre el tema.”

Das 11 avaliações escritas observadas, mapeamos quantas tem em suas instruções de escrita propósitos comunicativos claros e definidos. O resultado é o seguinte:

Avaliações com propósito comunicativo claro e definido	2
Avaliações sem propósito comunicativo claro e definido	9
Total	11

Quanto à audiência, chegamos aos seguintes números:

Avaliações com audiência especificada	04
Avaliações sem audiência especificada	07
Total	11

Após a quantificação acima, partimos para a análise dos números e de algumas propostas de produção escrita.

3. ANÁLISE DO MATERIAL

De antemão, vemos que as avaliações pesquisadas apresentam poucas questões que contemplam propósitos comunicativos e audiências em suas instruções de escrita. De um total de 11, só 2 apresentam propósitos comunicativos definidos significando que, no geral, temos poucas instruções de escrita específicas e mais instruções genéricas. E quanto à audiência, entre 11 provas, somente 4 contém menção à audiência, ou seja, não é nem a metade. O que já suscita o questionamento: os três professores elaboradores das propostas de produção textual realmente têm consciência da necessidade desses dois elementos nas instruções de escrita?

Prosseguindo, sobre as instruções de escrita com propósitos comunicativos, as únicas duas avaliações que as contém pertencem ao Professor B. Coincidentemente são também as duas entre as quatro que contém a audiência. O que isola ainda mais o Professor B dos outros dois professores (A e C).

Embora haja tal presença é preciso fazer algumas observações, destacando cada uma das duas provas escritas do Professor B.

Na primeira (1º semestre), há a seguinte instrução:

12. Piensa en la fiesta de Navidad en tu país y elabora un texto para un periódico. (mínimo de 10 líneas) (16 escores)
Tienes que incluir:
Qué se celebra este día;
Qué platos especiales se comen;
Dónde se reúne la gente, las familias;
Si hay canciones especiales;
Si la gente estrena ropa o si hay regalos para los adultos, para los niños.

Figura 1 – Avaliação Escrita (1º semestre) do professor B.

Podemos ver que o elaborador delimita o que o estudante deve escrever ao dar a seguinte ordem: “Tienes que incluir”. E logo em seguida lista 5 pontos bem definidos que o aluno deve abranger. Está aí um propósito comunicativo bem situado ao complementar-se com a audiência: “texto para un periódico”, e ainda estipula o número de linhas, o que é comum em jornais. Contudo, o professor poderia ter delimitado a audiência, especificando o tipo de periódico (do bairro, da cidade, da escola, da cidade), em qual país, em qual seção.

Já na segunda prova (2º semestre) vemos o seguinte exemplo:

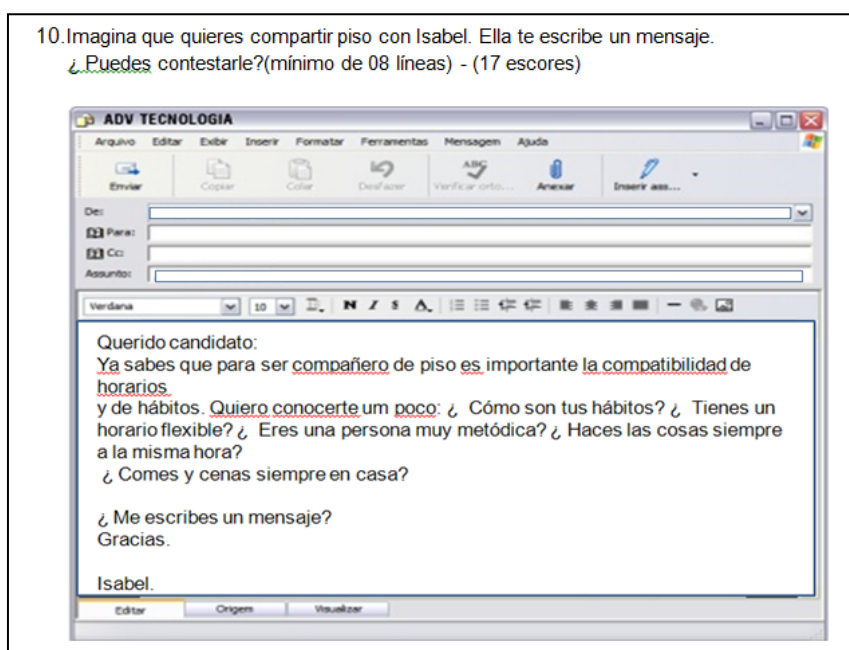


Figura 2 – Avaliação Escrita (2º semestre) do professor B.

O professor B oferece ao estudante um propósito comunicativo direto: responder a uma pessoa que procura dividir um apartamento, situação presente na vida de muitos estudantes jovens. Na proposta há perguntas que servem como guia para a construção do texto, o que facilitará a compreensão e o ato de redigir.

Além do mais, a partir do fator visual, sabe-se que não é um texto qualquer, mas um e-mail. Porém, nesse ponto há uns vazios, pois a proposta aparece dentro de uma caixa de e-mail, onde não estão preenchidos os espaços em branco dedicado ao “assunto”, ao “para”, e não há um mesmo quadro de e-mail disponível para o aluno responder à destinatária “Isabel”, o que pode confundir o estudante, que talvez possa perguntar-se: Nas linhas abaixo, também devo escrever seguindo o mesmo esquema de e-mails?

Quanto à audiência, a proposta fala de uma pessoa chamada Isabel. Contudo, e poderia ser mais específica, ressaltando se é uma estudante da universidade e de qual país ou cidade.

Quanto às propostas sem propósitos comunicativos claros e definidos, e também sem audiência, destacamos e analisamos as seguintes:

a) Professor A

6. Escribe un pequeño texto sobre uno de los temas abajo (2 puntos):

- a) Tu infancia o juventud.
- b) Una carta para una persona que está sufriendo de depresión.

Figura 3 – Avaliação Escrita (4º semestre) do professor A.

Nesta questão, o elaborador permite ao aluno a escolha de uma de duas propostas. A proposta da letra a é genérica e solicita mais uma autorreflexão do aluno, ou seja, afasta-se ainda mais da comunicação com outras pessoas, pois nem sequer apresenta uma audiência, já que poderia pelo menos ser um relato dirigido para o jornal da escola. Como está a proposta, não encontramos uma utilidade comunicativa inserida na alternativa a. Já a alternativa da letra b contém uma audiência (para uma pessoa com depressão), e até o gênero textual (carta), porém não está explícito o que se deve escrever (conselhos?) nem quem é tal pessoa (amigo, parente, irmão?). A proposta tem possibilidades para ser aperfeiçoada.

b) Professor C

- | |
|---|
| <p>1 – Elige una de las propuestas abajo y escríbela (Mínimo 15 líneas)(2 pontos):</p> <p>a) Cuéntame una historia que haya marcado tu vida. Dónde hayas sentido vergüenza, tristeza o felicidad.</p> <p>b) ¿Cómo crees que será tu vida en 2020?</p> |
|---|

Figura 4 – Avaliação Escrita (4º semestre) do professor C.

O exemplo acima do Professor C apresenta duas semelhanças com a questão exposta do Professor A: 1º. O aluno pode escolher uma entre duas propostas. 2º. Trata-se uma proposta de escrita autorreflexiva, em que o aluno deve escrever sobre ele mesmo. O problema reside na questão do propósito comunicativo: Na sociedade, tal tipo de relato é comum? Qual tipo de formato de texto ou gênero textual se exige do aluno para escrever tal texto? Em que situação comunicativa escrita se encaixa a pergunta “Como crês que será tua vida em 2020?” Questionamos aqui se há uma a funcionalidade e uma situação comunicativa para ser aprendida pelo aluno e para ser posta em prática na vida real. Construir um currículo, escrever um e-mail, fazer a solicitação de uma bolsa de estudo a uma universidade poderiam ter mais utilidade comunicativa para o estudante e provocar neles motivação pelo ato de escrever?

Na opção da letra a, a audiência parece ser o próprio professor, pois o verbo no imperativo assim ordena: Conta-me (*Cuéntame*). Mas também, poderia ser um amigo, contudo, a questão não é clara, deixa espaço para imaginar qualquer pessoa como destinatário. E no caso de uma avaliação, é importante a objetividade. Já na letra b não se especifica a audiência, ausência essa que tornará a atividade mais complexa para o aluno, pois o conhecimento da audiência já poderia lhe inspirar a produção textual.

Por último, convém pontuar que depois da análise acima não podemos tirar uma conclusão generalizada e afirmar que no curso livre escolhido para realizar esta pesquisa não se trabalha propostas de produção textual com enfoque comunicativo, pois haveríamos que estender a análise para a totalidade de professores de Espanhol do curso. Contudo, não deixa de ser inquietantes os resultados iniciais aqui encontrados.

CONCLUSÃO

A análise quantitativa e qualitativa das questões de produção textual aqui realizada nos permite concluir que propósitos comunicativos e audiência são conceitos que ainda não são presenças significativas nas avaliações escritas pesquisadas nesse artigo, o que nos faz questionar: será que na avaliação de outros professores as encontraremos ou não?

Sabendo da importância desses mecanismos para a construção de textos comunicativos e atrativos, e diante dos números aqui encontrados, revelando a quantidade mínima de instruções de escrita com propostas comunicativas integradas com a explicitação da audiência, é salutar para professores de língua espanhola / LE realizar uma mudança de direção: Deixar de privilegiar somente o enfoque gramatical e englobar em suas atividades o enfoque funcional e comunicativo. Como afirma Vieira (2005, p. 96):

O professor de escrita em LE precisa ser ainda mais tolerante com os problemas de “transcrição” (superficiais), tirando maior partido do conhecimento de processos “de composição” que seus alunos já dominam na primeira língua. Convém estimular o desejo de se comunicar por escrito, explorando audiências diferenciadas (leitores), seja no papel ou na tela do computador.

Mas, esse professor precisa ser formado para considerar a escrita como ato comunicativo, por isso é importante também que as disciplinas de Produção Textual na formação docente propiciem a experiência com o enfoque funcional, com a metodologia comunicativa do ensino de línguas e com a teoria dos gêneros textuais. E mais, que desperte escritores criativos nos futuros professores, com desejo de aprender lendo e escrevendo, para assim, poder além de melhorar a própria escrita, estimular seus estudantes. A escrita pode ser encarada não como dom misterioso, mas como atividade que se aprende no processo complexo e encantador do escrever!

Para terminar, convém lembrar que esse artigo se refere a um estudo piloto, e por isso fica aberta a possibilidade de ampliar o número de avaliações e professores analisados, além de podermos incluir outros elementos a serem levados em conta, como os gêneros textuais, aspectos visuais, meios de composição (inclusive o virtual) e materiais autênticos empregados na produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, F. F. A abordagem da escrita como processo. In: A Escrita Colaborativa no Ambiente Wiki: uma Experiência de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Dissertação de mestrado inédita. Fortaleza: Programa de Linguística Aplicada da UECE, 2011, p. 23-31.

CASSANY, D. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. In Comunicación, lenguaje y educación. Madrid: 1990, p. 63-80. Disponível em <http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcassany/enfoques.htm>, acesso em 24/06/2011.

HAYES, J. R. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: INDRISANO, R. and SQUIRE, J. R. (Editors). *Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice*. Newark, Delaware, USA, International Reading Association (IRA), 2000, p. 6-44.

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

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1987.

VIEIRA, I. L. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

_____ Instruções de escrita em língua materna e em língua estrangeira: propósito do texto e audiência. In: Revista GELNE. Fortaleza, UFC, v. 2, n. 1, p. 86-89, 2000.

ANEXOS – Propostas de Produção Textual em Avaliações Escritas de Espanhol

Anexo 01: Professor A

Proposta 01: Semestre Avançado – 1ª Etapa

6. Haz una composición escrita sobre uno de los dos temas siguientes (2 puntos):

- a) La importancia de la lengua española para ti.
- b) La violencia y el prejuicio en las escuelas en el mundo.

Proposta 02: Semestre Avançado – 2ª Etapa

6. Escribe un pequeño texto sobre uno de los temas abajo (2 puntos):

- a) ¿Qué harás después del final del curso de Español?
- b) Maneras para obtener mejoría en tu cualidad de vida.

Proposta 03: 2º Semestre – 1ª Etapa

8. Ahora, escribe una pequeña redacción. Elige uno de los dos temas siguientes: “El barrio perfecto” o “Mi rutina” (2 puntos):

Proposta 04: 2º Semestre – 2ª Etapa

6. Elige uno de los dos temas y escribe después una composición (2 puntos):

- a) La vida en una isla desierta.
- b) El verano pasado.

Proposta 05: 4º Semestre – 1ª Etapa

6. Escribe un pequeño texto sobre uno de los temas abajo (2 puntos):

- a) Tu infancia o juventud.
- b) Una carta para una persona que está sufriendo de depresión.

Proposta 06: 4º Semestre – 2ª Etapa

6. Escribe un pequeño texto sobre uno de los temas abajo (2 puntos):

- a) Tu vida de aquí hace dos años.
- b) Consejos para un nuevo estudiante de Lengua Española.

Anexo 02: Professor B

Proposta 07: 1º Semestre – 2ª Etapa

12. Piensa en la fiesta de Navidad en tu país y elabora un texto para un periódico. (mínimo de 10 líneas) (16 escores)

Tienes que incluir:

Qué se celebra este día;

Qué platos especiales se comen;

Dónde se reúne la gente, las familias;

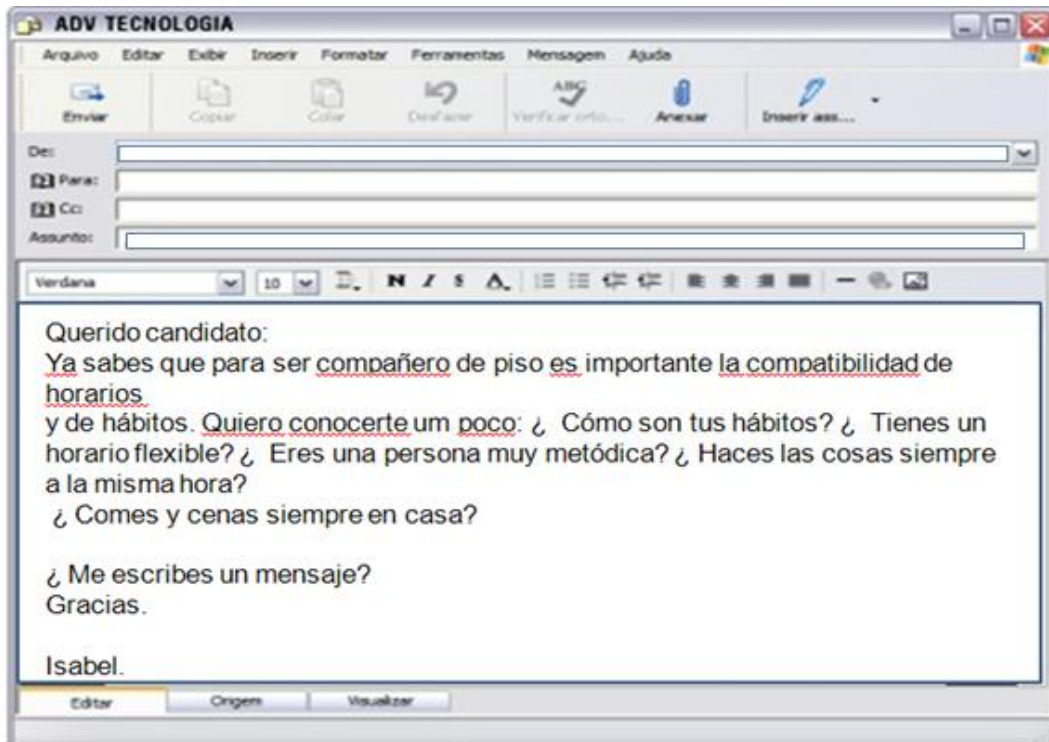
Si hay canciones especiales;

Si la gente estrena ropa o si hay regalos para los adultos, para los niños.

Proposta 08: 2º Semestre – Não é mencionada a etapa.

10. Imagina que quieres compartir piso con Isabel. Ella te escribe un mensaje.

¿Puedes contestarle?(mínimo de 08 líneas) - (17 escores)



Proposta 09: 4º Semestre – 2ª Etapa

10. Imagina cómo será el mundo dentro de 50 años. Elija uno de los temas y escriba un texto con el mínimo de 10 líneas. (10 esc)

- La familia
- El transporte
- La ecología
- La educación

Anexo 03: Professor C

Proposta 10: 4º Semestre – 1ª Etapa

1. Elige una de las propuestas abajo y escríbela (Mínimo 15 líneas) (2 pontos):

- a) Cuéntame cómo era tu infancia. ¿Qué hacías cuando eras niño?
- b) ¿Ya tuviste un mal día, donde todo salió al revés? Cuéntamelo.

Proposta 11: 4º Semestre – 2ª Etapa

1. Elige una de las propuestas abajo y escríbela (Mínimo 15 líneas) (2 pontos):

- a) Cuéntame una historia que haya marcado tu vida. Dónde hayas sentido vergüenza, tristeza o felicidad.
- b) ¿Cómo crees que será tu vida en 2020?