

Dimensão avaliativo-corretiva no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma abordagem teórica

The evaluative-corrective dimension in foreign language teaching and learning: a theoretical approach

الجانب التقييمي-التصحيحي في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية: مقاربة نظرية

Abdessamad Menaouar¹

Resumo

O ato de avaliação desempenha, inquestionavelmente, um papel de capital relevância no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, seja como for a sua origem linguística. Dito termo ultrapassa a sua função exclusivamente quantitativa para se tornar num instrumento estratégico que guia a ação instrutiva e promove o melhoramento persistente da prática docente dentro das salas de aulas do idioma aprendido. Com este artigo procuramos exibir o conceito de avaliação desde uma abordagem teórica, abordando, pois, a sua definição, tipologia e os seus requisitos condicionantes. Pretende-se, além disso, salientar como é que o docente tem de emendar e avaliar didaticamente a aprendizagem do seu aluno na língua estudada, nomeadamente, ao nível do cometimento dos erros tanto na produção escrita como na oral, os quais se consideram mesmo inevitáveis e decisivos no processo educativo.

Palavras-chave: avaliação; docente; língua estrangeira; correção didática; erro.

Abstract

The act of assessment unquestionably plays a role of capital importance in the teaching-learning process of foreign languages, whatever their linguistic origin. This term goes beyond its exclusively quantitative function to become a strategic instrument that guides instructional action and promotes the persistent improvement of teaching practice within the learned language classrooms. With this article we seek to present the concept of evaluation from a theoretical approach, therefore addressing its definition, typology and its conditioning requirements. Furthermore, it is intended to highlight how the teacher has to amend and didactically evaluate his student's learning in the language studied, particularly in terms of errors being made in both written and oral production, which are considered inevitable and decisive in the educational process.

Keywords: evaluation; teacher; foreign language; didactic correction; error.

¹ Professor no Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Letras e de Ciências Humanas, Universidade Mohammed V - Rabat, Marrocos.
abdessamadmenaouar@gmail.com

ملخص

يلعب التقييم، بدون أي نقاش، دورًا ذا أهمية كبيرة في عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، مهما كان أصلها اللغوي. فالفعل التقييمي هذا قد تجاوز دوره التقليدي القائم حصريًا على القياس الكمي ليصبح أداة إستراتيجية ترشد العملية التعليمية و تعزز التحسين المستمر للممارسة التدريسية داخل فصول اللغة المتعلمة. ففي هذا المقال نسعى إلى التطرق إلى مفهوم التقييم من الناحية النظرية، من خلال تناول تعريفه وأنواعه و شروطه المتطلبية. كما نهدف، كذلك أيضًا، إلى إبراز كيف يتوجب على المدرس القيام ديداكتيكيا بتصحيح وتقييم تعلم طلابه في اللغة المدرّسة، خاصة على مستوى ارتكاب الأخطاء في تعبيرهم الكتابي والشفوي، والتي بالفعل تعتبر حتمية وحاسمة في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التقييم؛ المدرس؛ اللغة الأجنبية؛ التصحيح الديداكتيكي؛ الخطأ.

Introdução

Antes de mais, cumpre destacar que o tema da avaliação no processo de ensino aprendizagem, sobretudo, das línguas estrangeiras, torna-se, hoje em dia, um dos aspetos centrais de discussões, reflexões e debates pedagógicos por ser um dos pilares essenciais do sistema educativo, em geral, já que o objetivo principal do ato avaliativo é realimentar o processo de ensino-aprendizagem.

Isto significa que os dados obtidos na avaliação servirão, sem dúvida nenhuma, os que estão envolvidos em tal processo, ou seja, docentes e alunos, de forma direta para melhorar as deficiências que se apresentam na realização do processo e incidir no melhoramento da qualidade e, em consequência, o rendimento no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, um dos grandes problemas gerais que mais preocupa os responsáveis pela entidade educativa como os professores, pedagogos e avaliadores é o da necessidade de adquirir meios adequados e convenientes de modo a averiguar e verificar até que ponto os alunos alcançam as metas educativas preestabelecidas, isto é, como é que se pode chegar a uma justa e válida avaliação da aprendizagem que possa medir certos aspetos do aluno com toda objetividade e justiça.

Segundo os autores Bordenave e Pereira (1986. 18), o problema mais geral da avaliação é a ausência de um conceito integral do aluno, já que as provas medem somente certos aspetos do mesmo, podendo ser injustas ao negligenciar aspetos importantes. Destaca-se o grande risco de subjetividade na qualificação dos resultados das provas, por desconhecimento de técnicas de avaliação mais objetivas.

Também, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (2001) interessa rigorosamente por esta questão, como é bem explicado e pormenorizado no capítulo quinto deste projeto educativo do Conselho da Europa que pretende servir como um padrão internacional para medir o nível de compreensão e expressão orais e escritas numa determinada língua estrangeira.

Deste modo, relacionando com este assunto de avaliação que aqui tem um cariz puramente linguístico-educativo por estar vinculado ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, julgamos conveniente estruturar o presente artigo nos pontos abaixo que são mesmo indissociáveis entre si:

Assim, em primeiro lugar, tentamos dar um olhar sobre a noção de avaliação, a seguir, tratamos de abordar alguns fatores condicionantes na avaliação e, aliás, de evocar uma certa tipologia do ato avaliativo, reparando, ao mesmo tempo, na função de cada tipo citado e, por último, acabamos por destacar como é que o ensinante deve corrigir e avaliar de forma bem didática a aprendizagem do seu aluno na língua estudada, sobretudo, em termos dos erros cometidos e identificados na produção escrita e oral, por referirmos umas palavras e recomendações de alguns autores da área, como Vásquez (1999) e Sonsoles (2003) e, ainda, umas directrizes estabelecidas a este respeito pelo referido documento instrutivo europeu (QECR).

1 - Conceito de avaliação

1 - 1 - Aproximação

É inegável que os indivíduos são sujeitos a processos de avaliação em diversos momentos e dimensões da vida quotidiana, pelo que se revela pertinente proceder à definição do conceito de avaliação.

Habitualmente, quando se fala de avaliação pensa-se, de forma prioritária e automática, nos resultados obtidos pelos alunos, inclusive, aqueles que frequentam as aulas de línguas estrangeiras (avaliação da aprendizagem).

Esta última, até aos nossos dias, continua a ser um foco de interesse e preocupação dos responsáveis pelo sistema educativo, em geral, considerando a avaliação um instrumento qualificador no qual o sujeito do ato avaliativo é o aluno mesmo e só ele, e o objeto deste fato são as aprendizagens realizadas nas salas de aulas. Para Camilloni (1998. 4), a avaliação é um recurso indispensável para o aperfeiçoamento dos dois processos educativos que nos interessam, o ensino e a aprendizagem.

Além disso, pode-se insinuar que o ato de avaliar é próprio da vida em sociedade, ação que está presente não só no ambiente escolar, mas também no trabalho, nos desportos, entre outros, dado que a aprendizagem ou a perceção de qualquer área ou atividade exige a necessidade de avaliação no processo para provar ou testar as capacidades individuais.

Em contexto de ensino de línguas estrangeiras, a avaliação refere-se, principalmente, à prática e ao estudo de avaliar a proficiência de um indivíduo que usa uma determinada língua.

Segundo o autor Munício (1978. 8), a avaliação é uma operação sistemática e integrada na atividade educativa, a fim de conseguir o seu melhoramento contínuo, mediante um conhecimento o mais exato possível do aluno em todos os aspetos da sua personalidade e uma informação ajustada sobre os fatores pessoais e ambientais que naquele incidem.

Por sua vez, o QECR (2001. 223), define a avaliação como um conceito mais amplo ou vasto do que medir ou testar a competência ou a proficiência do aprendente numa língua-alvo.

Toda medição ou testagem é uma forma de avaliação, mas num programa de línguas avaliam-se aspetos, não propriamente do domínio linguístico, tais como a eficácia de métodos e materiais concretos, o tipo e a qualidade do discurso produzido durante o programa, a satisfação do aluno e do professor, a eficácia do ensino, etc.

Por outro lado, na perspetiva meramente espanhola, baseada no Dicionário Real Academia Española (2009. 17), o ato de avaliar é: “ a) - señalar el valor de algo. b) - estimar, apreciar, calcular el valor de algo. c) - estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos ”.

Desse modo, partindo destas definições, podemos deduzir que no domínio de ensino-aprendizagem, em geral, o ato de avaliar ou avaliação é como um conjunto de atividades planeadas ou programadas para reunir ou coletar informações e dados sobre os quais professor e aluno refletem e tomam decisões para melhorar ou desenvolver as suas estratégias e introduzir, a seguir, no processo de aprendizagem as correções e os ajustes necessários.

1 - 2 - Tipologia do ato avaliativo

Como já referimos antes é que o principal e mais importante propósito ou função de avaliação consiste na realimentação do processo de ensino-aprendizagem entre os seus participantes que são o docente (Ator) e o aluno (Meta), de modo que permite ao primeiro saber quais foram os objetivos alcançados e em que medida conseguiu, ter uma análise das causas que estão atrás das deficiências nas metas propostas e tomar decisões, evitar incorrer nos mesmos erros em experiências posteriores, reforçar oportunamente as áreas de estudos em que a aprendizagem foi insuficiente, julgar a viabilidade dos programas à luz das circunstâncias e condições reais de operação.

No entanto, permite ao segundo dispor de uma fonte de informação que possibilite a consolidação dos acertos e corrija os erros, dirigir ou prestar a sua atenção aos aspetos centrais do material do estudo e reforçar as áreas de estudo em que a aprendizagem não foi suficiente.

Por outro lado, para que cumpra todas estas funções supra-citadas, a avaliação no setor do ensino-aprendizagem das línguas não maternas classifica-se, normalmente, em diagnóstica, formativa e sumativa, entre outros tipos.

Para o ato avaliativo diagnóstico, também o podemos denominar inicial, pois, realiza-se antes de começar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, com o intuito de verificar o nível de preparação dos aprendentes para enfrentar os objetivos que se deseja lograr.

Esta avaliação diagnóstica ou inaugural visa atingir certos fins ou propósitos, entre os quais, podemos expor: estabelecer o nível real do aluno antes de iniciar uma etapa do processo de ensino-aprendizagem da língua cursada, identificar aprendizagens prévias que marcam o

ponto de partida para a nova aprendizagem, detetar lapsos ou erros que possam dificultar a aquisição dos objetivos planeados, inventar elementos que permitam planificar objetivamente ajustes ou modificações no programa seguido em dar aulas numa língua não materna, entre outros de capital importância.

Linhas estas concordam, em grande parte, com as palavras de Ramiro (2000. 22) que declara com toda firmeza de que a avaliação diagnóstica se realiza no início da nova sequência de ensino e visa verificar se os alunos estão na posse das aptidões e conhecimentos necessários às unidades que se vai iniciar, ou seja, se dominam os pré-requisitos necessários.

Esta pode fazer-se através de um teste escrito diagnóstico ou através de uma simples conversa com os alunos. Também, no entender de Munício (1978. 11) a avaliação diagnóstica pretende diagnosticar os problemas individuais dos alunos e gerais da turma.

No que diz respeito à avaliação formativa objetiva obter, sintetizar e interpretar informação acerca do estado de aprendizagem de cada aluno-aprendente, de forma a facilitar a tomada de decisões orientadas a oferecer realimentação ao discípulo, ou seja, para modificar e melhorar o processo de aprendizagem da língua estudada durante o período de ensino.

Conforme Ramiro (2000. 22) tal avaliação faz-se ao longo da realização da unidade de ensino e visa verificar se a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente, no que respeita aos objetivos e conteúdos essenciais.

Com esta avaliação procura-se identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de modo a readaptar o ensino com a finalidade de ajudar os alunos a superarem as dificuldades enfrentadas. É uma avaliação que incide sobre sequências curtas de ensino, mas que avalia de modo analítico e minucioso.

Por seu turno, o QECR (2001. 254) define este tipo avaliativo como um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que se deve refletir no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve, também, fornecer um feedback aos aprendentes.

No que tange ao último género avaliativo que é a avaliação sumativa, esta reside em tomar decisões em relação ao rendimento atingido pelos aprendentes e elabora-se no fim do curso, a sua finalidade pode ser mesmo atribuir qualificações e classificações aos aprendentes, como é bem percebido, outra vez, na afirmação de Ramiro (2000. 22), ao frisar que:

A avaliação sumativa ocorre após a realização de uma unidade de ensino, para conseguir fazer um balanço final daquilo que os alunos aprenderam. Incide sobre segmentos vastos de matéria, selecciona conteúdos relevantes e fornece uma visão de conjunto sobre o aprendido. Avaliação esta destina-se, aliás, a obter dados para classificar os alunos. (Ramiro 2000. 22).

Além disso, tal espécie avaliativa, sobretudo, na área de ensino-aprendizagem duma língua não materna “resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso. Não constitui necessariamente uma avaliação de proficiência. Na verdade, muita da avaliação sumativa é

uma avaliação de resultados de acordo com uma norma ou uma meta estabelecida”, revela o Conselho da Europa no QECR (2001. 255).

Daí, com esta nossa focalização pormenorizada na tipologia de avaliação no âmbito de ensino-aprendizagem de uma língua nova, pode-se julgar, certamente, que o ato avaliativo é um reflexo, um controlo de qualidade sobre o que se faz, uma análise do adquirido no processo educativo-linguístico e, logo, uma tomada de decisões.

1 - 3 - Requisitos para o facto avaliativo

Todos os encarregados e interessados no domínio de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras concordam no facto de que as ferramentas de avaliação têm que apresentar três características que em si são fatores condicionantes para o ato avaliativo. Estas três são: validade, fiabilidade e exequibilidade.

Em termos do primeiro ponto designa a qualidade que um teste deve ter para garantir que mede o que pretende medir.

Camilloni (1998. 8), a propósito, vem vincar que “ diz-se que um instrumento de avaliação é válido quando avalia o que se pretende avaliar com ele. Como um instrumento é utilizado para apreciar certos logros de aprendizagem de um certo grupo de alunos em uma certa circunstância e em um certo momento do seu processo de aprendizagem (início, durante ou no fim)”.

Para o QECR (2001. 243) afirma que é possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efetivamente avaliado, o constructo, é aquilo que no contexto dado deve ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exata da proficiência do candidato em questão.

No que tange ao segundo ponto que é a fiabilidade, esta reside na consistência com que avalia o que quer que o teste se destina a avaliar.

A fiabilidade é o grau de concordância entre resultados de um mesmo teste, que seriam iguais se não houve erro de medição.

As três grandes fontes de erros são: a selecção dos itens específicos para integrar no teste, a ocasião em que o teste é aplicado e o examinador que atribui a classificação, (Ramiro, 2000. 69-70).

Em conformidade com o QECR (2001), a fiabilidade é definida como um termo técnico. É a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações, reais ou simuladas, do mesmo teste.

Quanto ao terceiro ou último ponto que é a exequibilidade está em relação com o âmbito da aplicação da prova e as circunstâncias nas quais se aplica. Não é possível aplicar todas as provas em todas as situações de ensino, depende, por exemplo, dos recursos humanos, académicos, estruturais e tecnológicos dos que se dispõe: tempo para fazer a prova e corrigi-la, disponibilidade de meios audiovisuais, etc.

Consoante o Conselho da Europa (QECR. 2001), um procedimento de avaliação deve também ser prático, ser exequível. A exequibilidade é uma questão essencial da avaliação de desempenho.

2 - Correção de erro como tarefa avaliativa

2 - 1 - O que é que se entende por *erro*?

É bem sabido que o ser humano está, persistentemente, sujeito a errar em vários momentos e aspetos da sua vida quotidiana, estando, portanto, o ato de errar bem presente em toda a dimensão do homem, como salientam os autores franceses Fiard e Auriac:

Reconnaissons que l'erreur occupe toute la dimension de l'humain: dans les secteurs scolaire, familial, professionnel, dans le choix d'un spectacle, comme celui d'un itinéraire, dans l'oubli de ses clefs ou la mauvaise réponse à l'examineur. (Fiard e Auriac, 2005. 25).

Na área do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o tema de erros continua a ser um foco de interesse e preocupação dos responsáveis pelo sistema educativo, em geral, considerando o erro um objeto determinante e decisivo no processo educativo por remeter para aquelas manifestações da produção escrita e oral dos aprendentes que se desviam das que são próprias e específicas da língua-alvo.

Também, para estes encarregados do âmbito do ensino-aprendizagem, o erro é uma antiga problemática constante no processo instrutivo. Assim, Astolfi (2011. 7) ressalta ao dizer, a este respeito, que “le problème de l'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancien que le projet d'instruire lui-même”.

Por outro lado, na perspetiva puramente espanhola, baseada no Dicionário de Uso del Español, de María Moliner (2008. 41), o ato de errar é: “a) - etimologicamente de origen latino "errare". b) - andar sin destino u objeto fijo y sin tener residencia fija. c) - desacertar o equivocarse en cierta cosa. d) - decir o hacer algo inconveniente o inoportuno. e) - cometer faltas o faltar”.

Aliás, segundo o autor espanhol Sonsoles (1995. 204), o conceito do erro é visto ou definido como uma violação, desvio ou uso incorreto de regras e mecanismos que estabelecem e demarcam uma língua dada e que podem ser cometidos inconscientemente e mesmo contra a vontade do aluno:

En términos generales, se considera error toda la transgresión involuntaria a la norma. Y la norma ¿qué es?: es un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada. (Sonsoles, 1995. 204).

2 - 2 - Taxinomia

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras analisar um pouco mais atentamente as classes de erros resulta um instrumento didático muito relevante, tanto para o docente como para o aluno. O primeiro pode distinguir os âmbitos nos quais o aluno encontra mais problemas e dar mais relevo ao que precisa de um reforço maior. O aluno, por sua vez, pode identificar melhor as suas carências e refletir e corrigir as suas hipóteses sobre a nova língua de forma mais adequada.

Neste sentido, os encarregados e interessados neste domínio linguístico, incluindo pedagogos e professores, concordam em que as categorias de erro são numerosas e classificadas segundo critérios diversos. Mas, os que resultam mesmo fundamentais à hora de começar a corrigir são os erros transitórios, fossilizáveis e fossilizados.

Para os erros transitórios são aqueles que aparecem como falhas passageiras na produção escrita e oral em determinadas etapas de aprendizagem. Como o seu nome indica, eles podem desaparecer com o passar do tempo e ser corrigidos com relativa facilidade, mas com a condição de continuar a comunicar-se na língua aprendida e manter a existência de uma forte determinação pelo aluno.

Linhas estas concordam, em grande parte, com as palavras de Sonsoles (2003. 182) que, de maneira límpida, afirma que:

Los errores transitorios son los típicos errores que caracterizan las diferentes etapas del aprendizaje y que tienden a desaparecer siempre que se tenga posibilidad de seguir interaccionando en la lengua meta, exista riqueza de datos y la motivación por progresar continúe activa. (Sonsoles, 2003. 182).

No que diz respeito aos erros fossilizáveis são os que persistem e criam grande desafio ao aprendente e permanecem em consecutivos patamares de aprendizagem por causa da complexa composição linguística da língua estudada ou pela interferência produzida pelo facto da proximidade linguística que existe entre a língua não materna e a materna do aprendente, tal como é bem entendido detalhadamente nesta afirmação do autor (id, 2003. 182) onde é definido este tipo de erros como se segue:

Los errores fosilizables son aquellos que se repiten en fases sucesivas y ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad de la estructura, por un problema de interferencia o cualquier otro tipo de contaminación. Suelen centrarse en las oposiciones singulares de la lengua meta, cuando estas son complejas y variables (por ejemplo, uso / omisión del artículo, uso de los tiempos pretéritos de los verbos, colocación de los pronombres), o cuando esa oposición es similar a la de la lengua materna, pero se diferencia en algún matiz que, a veces, no se llega a captar; ésta es una de las principales causas de

los errores de los aprendentes procedentes de lenguas muy próximas, como es el caso de español y portugués. (Sonsoles, 2003. 182).

Mas, o mais notável acerca deste tipo de erros é que ainda que estes se possam resolver com o mesmo processo seguido para os erros transitórios, eles requerem uma maior toma de consciência e atividade mais específicas por parte dos docentes.

No que tange a este género de erros, eles têm o hábito de surgir, inesperadamente, em fases avançadas do processo de aprendizagem, geralmente, sob condições psicológicas particulares, tais como a negligência, o cansaço, o stress, o nervosismo ou outro agente similar.

Estes erros remetem, especialmente, para regras já aprendidas e corretamente aplicadas em outras ocasiões e, portanto, eles consideram-se autocorrigíveis e não lhes existe tratamento ou ação didática exata, senão a compreensão normal que se deriva dessas situações.

Em outras palavras, podemos aferir que estes erros produzem-se ou ocorrem quando se atinge um nível de comunicação que se considera suficiente e que se perde a motivação e a dedicação para continuar a aprender a língua pelo aprendente por perturbações psicológicas imprevistas que podem aparecer, de vez em quando. Isso já vem destacado, nítida e pormenorizadamente, na citação seguinte (idem, 2003. 183):

Los errores fosilizados, como su nombre indica, son aquellos que se han fijado ya y no evolucionan. La fosilización se produce normalmente cuando se ha conseguido un nivel de comunicación que se considera suficiente y no se está motivado ya para continuar el aprendizaje. Son los típicos errores de los grupos de población extranjera que se integran poco en la sociedad y cuyo lenguaje llega a constituir una variedad, o aquellos otros, menos importantes que pueden aparecer involuntariamente en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor es capaz de enmendar. Estes errores no son corregibles y la mejor postura frente a ellos es la tolerancia. (Sonsoles, 2003. 183).

2 - 3 - Ação didática corretiva-avaliativa do professor

A correção dos erros que continuam a ser vistos como uma parte integrante do processo de aquisição de uma determinada língua nova, considera-se mesmo uma das atividades didáticas e avaliativas mais importantes e frequentes nas aulas de língua estrangeira, de modo que os professores dedicam uma grande parte do tempo docente a avaliar e a emendar didaticamente as produções tanto escritas como orais dos seus alunos não nativos, treinando, ao mesmo tempo, vários exercícios e tarefas que têm em consideração os erros e as falhas já cometidos.

Tudo isso com o objetivo de minimizar a quantia dos erros e avaliá-los devidamente, sobretudo, a daqueles que se repetem regularmente e abrangem todos os alunos, como acentua Vásquez (1999. 58), ao dizer que “corregir es una actividad avaliativa cuyo fin es

reducir el número de errores, basada en el desarrollo de ejercicios que tienen en cuenta los errores cometidos colectivos y frecuentes” (Vásquez, 1999. 58).

Nas tarefas de tipo escrito, julga-se que a correção do erro na produção escrita pode ser mais simples do que a dos erros orais. Um dos métodos didáticos que os professores acham útil e adequado a emendar os erros dos trabalhos escritos, cometidos durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna, consiste na criação de uma chave avaliativa na qual se indique por meio de sinais convencionais e cores o tipo do erro cometido pelo aprendente: semântico, morfológico, sintático ou outra categoria cuja consideração possa ser apropriada e conveniente ao método de avaliação.

Esta perspectiva didática avaliativa concorda, em parte, com os vocábulos de Sonsoles (2003. 191) que insiste na rentabilidade da correção interativa dos erros escritos entre o docente e o aprendente, baseada, fundamentalmente, em determinar e avaliar as diferentes espécies de erro e marcá-las com um sinal específico, preparando-se, portanto, para uma correção que possa ser de caráter individual (autocorreção) ou coletivo (com o apoio de um companheiro ou do docente):

Para corregir la expresión escrita, creemos que lo más rentable es la corrección interactiva entre el profesor y el alumno: después de negociar en clase lo que se va a corregir, se deciden, entre todos unas marcas para cada tipo de error; el profesor o el compañero señala con esas marcas los errores y cada uno intenta autocorregirse, solo o con la ayuda de un compañero o del profesor. (Sonsoles, 2003. 191).

No entanto, nas tarefas de tipo oral, a maioria dos professores acha melhor que a correção dos erros seja imediata por interromper o ato da fala do aluno e implicar a repetição instantânea ou momentânea de forma correta, dada pelo professor uma vez que este método ou ação didática avaliativa pode disponibilizar e conceder ao aluno uma consciência imediata dos seus erros.

Além disso, ao professor cabe realizar uma lista ou compilação dos erros cometidos durante uma exposição oral e propor ao aluno uma revisão que pode ser dirigida por ele próprio, com a ajuda de uma gramática e de um dicionário da língua-alvo ou de alunos a outros cujas correções e explicações recíprocas são vistas mais eficazes e rentáveis do que as do ensinante, como é citado nas palavras de Sonsoles (2003. 193): “La corrección y explicaciones de los compañeros son, muchas veces, más eficientes que las del profesor” (Sonsoles, 2003. 193).

Por sua vez, de modo geral, o Quadro Europeu Comum de Referência² (2001. 215)

² Le Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres de Conseil de l'Europe. Les travaux ont commencé en 1991 et le document a été publié en 2001. Il offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en

interessa-se rigorosamente por esta questão, determinando, pois, didaticamente algumas atitudes e ações corretivas e avaliativas que devem ser adotadas pelos professores das línguas estrangeiras perante os erros e falhas cometidos pelos seus alunos que podem surgir espontaneamente por escrito e oralmente:

a) - todos os erros e falhas devem ser imediatamente corrigidos pelo professor; b) - a correção mútua imediata deve ser sistematicamente encorajada para fazer desaparecer os erros; c) - todos os erros devem ser anotados e corrigidos quando não interferem com a comunicação; d) - os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno; e) - as falhas que são meros lapsos devem ser ignoradas, mas os erros sistemáticos devem ser erradicados; f) - os erros só devem ser corrigidos se interferirem com a comunicação; g) - os erros devem ser vistos como uma «interlíngua»³ transitória e ignorada. (QECR, 2001. 215).

Com tudo isso aspira-se, essencialmente, a ajudar os aprendentes da língua-alvo na aquisição da competência comunicativa a nível das suas quatro inseparáveis destrezas: a leitura, a escrita, a compreensão oral e a expressão oral, com o objetivo de conseguirem contactar com as outras comunidades.

Mas, este propósito comunicativo apenas pode ser alcançado se, realmente, houver uma consciência e disponibilidade educativas para este ato, na reflexão avaliativa do ensinante, que a par do seu aluno se consideram os perpétuos e essenciais atores do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como é realçado claramente no documento europeu *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*, com as palavras de Castellotti e Moore (2002. 20): “Les rôles d’aide à la communication et l’apprentissage de la langue première, ou d’autres langues médiatrices comme l’anglais, devraient pouvoir trouver leur place dans la réflexion évaluative des enseignants”.

Conclusão

Face ao conjunto de considerações exibidas e desenvolvidas ao longo deste trabalho, podemos asseverar que o conceito de avaliação constitui mesmo um componente essencial do processo educativo, não só como mecanismo de controlo ou medição do rendimento, mas também como uma ferramenta pedagógica que orienta, regula e melhora a aprendizagem e

Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu’ils doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de Référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l’apprenant à chaque étape de l’apprentissage et à tout moment de la vie. (Fiard e Auriac, 2005. 68).

³ Esa lengua propia del aprendiz se conoce generalmente con el nombre de “interlengua”, término que ha generalizado Selinker (1972), pero ha recibido también otras denominaciones: “competencia transitoria” (Corder 1967), “dialecto idiosincrásico” (Corder 1971), “sistema aproximado” (Nemser 1971), “sistema intermediario” (Porquier 1975). (Sonsolés, 1997. 19).

que, também, a exibição das distintas tipologias do ato avaliativo demonstra que cada modalidade cumpre uma função específica no processo do ensino-aprendizagem: diagnosticar, acompanhar ou valorizar os lucros alcançados.

De mais, quanto à correção da produção dos alunos numa determinada língua estrangeira constata-se obviamente que se trata duma atividade de avaliação didática bem significativa, efetuada imperativamente pelo docente com o qual se visa proporcionar e conceder ao aluno uma segunda oportunidade para aprender melhor e de forma correta e adequada os vários aspetos linguísticos, próprios e peculiares da língua aprendida, tendo em conta, que cometer erros se considera um fator condicionante no processo do ensino-aprendizagem e que este é um sinal forte do desenvolvimento linguístico e comunicativo do aluno no idioma estudado e não absolutamente o contrário e que é mesmo através das falhas e dos lapsos se aprende a própria língua materna.

Referências bibliográficas

Astolfi, J-P. (2011). *Pratique e Enjeux Pédagogiques, L'Erreur, Un Outil Pour Enseigner*.

Paris. Editora: ESF.

Bordenave, J e Pereira, A. (1986). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Rio de Janeiro.

Editora: VOZES.

Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E e Carmen, M. (1998). *La calidad de los programas de*

evaluación y de los instrumentos que los integran en: La evaluación de los

aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Editora:

PAIDÓS.

Castellotti, V e Moore, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et*

Enseignements. Étude de Référence pour le Guide pour l'Élaboration des

Politiques Linguistiques-Educatives en Europe. Stransbourg. Editora: CEC.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto. Editora: ASA.

Fiard, J e Auriac, E. (2005). *L'Erreur à l'École, Petite Didactique de L'Erreur Scolaire*.

Paris. Editora: Harmattan.

Moliner, M. (2008). *Diccionario de Uso del Español (3º edición)*. Madrid. Editora: Gredos.

Munício, P. (1978). *Como Realizar a Avaliação Contínua*. Coimbra. Editora: Livraria

Almedina.

Ramiro, M. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa. Editora: Presença.

Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la Lengua Española* (22º edición). Madrid.

Editora: Espasa.

Sonsoles, F. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia Para el Desarrollo por Tareas*. Madrid. Editora: Edinumen.

Sonsoles, F. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid. Editora: Edelsa Grupo Didascalía.

Sonsoles, F. (1995). *Errores e Interlengua en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera*. Didáctica, N^o 7. Madrid. Editora: UCM.

Vásquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid. Editora: Edelsa.