

Interação pela linguagem na avaliação de produções escritas: ordem ou diálogo?

Silvia Augusta de Barros Albert¹

¹Mestranda em Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, CEP:05014-901, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: silviaalbert@osite.com.br

Abstract. This text is the result of a broad research work which theme is the interaction through language in the teacher's evaluative feedbacks about the student's written production, concerning the teaching and learning of writing. Based on the Theory of Enunciation (Kerbrat-Orecchioni) and on the Theory of Speech Acts (Searle), the aim of this study is to carry out a study of linguistics strategies of interaction showing that, although the teacher intends to propose a dialogue, it overlaps to this intention an attitude in terms of order and judgment.

Key words. *interaction; evaluation; student's writing.*

Resumo. Esse texto resulta de um trabalho mais amplo de pesquisa cujo tema é a interação pela linguagem nas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita do aluno, tendo em vista o ensino e a aprendizagem da escrita. Com base na Teoria da Enunciação (Kerbrat-Orecchioni) e na Teoria dos Atos de Fala (Searle), analisam-se, nessas devolutivas, as estratégias lingüísticas de interação, evidenciando-se que, embora o professor tenha a intenção de propor um diálogo, sobrepõe-se a essa intenção uma atitude mais em termos de ordem e de julgamento.

Palavras-chave. *interação; avaliação; produção escrita.*

Introdução

O presente artigo tem como tema a interação pela linguagem na avaliação de produções escritas no Ensino Fundamental II (EFII) sob o enfoque do ensino e da aprendizagem da escrita. A escolha desse tema partiu de nossas inquietações cotidianas. Percebemos, em nossa prática, que a avaliação de produções escritas constitui um dos grandes problemas do trabalho do professor de língua materna. A maioria dos professores

freqüentemente se queixa de que a avaliação não serve senão para atribuir nota, pouco contribuindo para o incremento das habilidades de escrita dos alunos.

Partimos do pressuposto que a avaliação de produções escritas dos alunos do EF II, hoje, está mais próxima da noção de julgamento e sanção do que de aprendizagem. Em geral, não se leva em conta a complexidade do processo de escrita nem o caráter interacional da linguagem. Sendo assim, a avaliação que se realiza não conduz os alunos a refletirem sobre o que escrevem, não permitindo nem mesmo que eles atribuam sentido à correção. Trata-se, por conseguinte, de uma avaliação que não promove aprendizagem, tornando os alunos arquivistas de erros, e o professor, o juiz que sanciona, e também é julgado.

Entretanto, temos claro que toda avaliação encontra-se necessariamente ligada a uma determinada prática educativa, da qual é uma etapa que, no caso da produção escrita, deveria remeter a uma reflexão sobre a linguagem, sobre o processo de escrever e sobre o próprio produto, o texto escrito. Com base nessa constatação apresentamos uma análise de devolutivas de avaliação de produções escritas, procurando verificar em que medida elas confirmam nosso pressuposto acima explicitado.

Por uma pedagogia da escrita: diálogo e interação

Em seus postulados teóricos, Plane (1994) afirma que, além da atividade de escrever ser considerada como um processo, a escrita constitui um conjunto complexo de operações, é o resultado de uma rede de escolhas interativas e inscritas no tempo. Por isso, a autora assevera que o importante é identificar as competências que estão em jogo na produção da escrita e determinar as situações de aprendizagem. Entre essas operações complexas e imbricadas está a capacidade de refletir sobre o próprio texto e retomá-lo aprimorando-o.

Embora muitos esforços tenham sido feitos para transformar a função da avaliação no ensino e aprendizagem da escrita, no EF II, em uma etapa que contribui para o aprendizado, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que se mantém na prática é uma avaliação meramente classificatória: o professor solicita um texto escrito (não entraremos em detalhes em que situação), o aluno produz e entrega a tarefa. O professor corrige, avalia e devolve ao aluno o trabalho, que o guarda muitas vezes sem sequer ter lido as anotações que o professor levou horas para escrever.

Entendemos que a atividade de escrita assim realizada, quase não permite interação no processo de avaliação, e instala, outrossim, atitudes desestimuladoras de julgamento e sanção. Instaura-se um processo de ensino e aprendizagem que não leva o aluno a refletir nem a transformar sua competência escritora. Para que se incorpore realmente uma pedagogia da escrita, é necessário modificar essa prática. E tomá-la na perspectiva da avaliação é uma, entre outras formas, de procurar transformar o que está incorporado ao cotidiano de sala de aula. Entre as diversas etapas de aprendizagem, a avaliação pode exercer a função de levar o aluno a refletir sobre o ato de escrever.

A nosso ver, urge estabelecer no processo de produção escrita etapas bem delimitadas que prevejam interação e diálogo entre professor e alunos. Precisamos necessariamente conceber a avaliação como interna (quando critério e forma são definidos no interior do grupo considerado, no caso o professor e seus alunos); e formativa (interna e centrada sobre o aluno, com a finalidade de guiar o aluno no seu trabalho escolar, situar suas dificuldades e ajudar a descobrir os processos que lhe permitem progredir na aprendizagem), como postula Pierre Bach (1998).

Cabral (1994) postula que os novos programas preconizam novos contratos pedagógicos, em que os alunos estão mais implicados e responsabilizados pelas tarefas que realizam. Dessa forma, a regulação da aprendizagem é também interior ao sujeito que aprende, e estamos aqui no campo da pedagogia de interação formativa, em que a avaliação está integrada ao processo de aprender.

Para nós, a grande contribuição de uma pedagogia da escrita assim pensada e sistematizada é, por um lado, conferir à escrita seu caráter de atividade de comunicação verbal estabelecida sócio-cognitiva e interacionalmente; por outro, instituir o ensino e aprendizagem da escrita como um processo de interação em que é possível intervir com o objetivo de regulação e reformulação, sempre.

Para Plane (1994), a avaliação assim considerada permite ao aluno apropriar-se não só das características específicas de um dado texto, mas também analisar previamente a tarefa de escrever e seus desafios. A autora propõe a convocação dos alunos para participarem da definição de critérios de avaliação a fim de orientar objetivos e estabelecer uma progressão durante um período mais longo de trabalho.

Esse tipo de avaliação transforma-se num momento privilegiado de aprendizagem, em que os alunos fazem parte de um processo autêntico de produção escrita e vivenciam a oportunidade de desenvolver sua competência escritora.

Teoria da Enunciação e Teoria dos Atos de Fala: perspectiva pragmática e interacional da linguagem

A Teoria da Enunciação, concebida extensivamente, segundo Kerbrat-Orecchioni (1997), procura descrever as relações que ocorrem entre o enunciado e os diferentes elementos do quadro enunciativo, ou seja, os protagonistas do discurso e a situação de comunicação (circunstâncias espaços-temporais e condições gerais de produção). Ao considerar a interlocução num dado contexto, essa teoria evidencia em suas análises a importância do enfoque pragmático por *ter como objeto de pesquisa a ação humana realizada pela linguagem, indicando suas condições e seu alcance*. (Cabral, 2000, p.19).

Kerbrat-Orecchioni (2001, p.1) ressalta que as falas são ações: *dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant*.

A linguagem foi primeiramente concebida como forma de ação pelos filósofos da Escola Analítica de Oxford, entre os quais se destaca John L. Austin (1911-1960), para quem dizer é um fazer. Esse autor postula a noção de enunciados performativos, que servem para agir, opondo-os aos constativos, que se prestam a atualizar proposições do tipo verdadeiro ou falso.

Kerbrat-Orecchini (2001) incorpora a seus estudos alguns princípios fundadores dessa teoria e defende a noção de performativo por ser ele um valor inerente à linguagem. A autora atribui a Austin a responsabilidade de lançar as bases da Teoria dos Atos de Fala, por ele ter estabelecido os principais componentes que serão desenvolvidos por seus sucessores: o primeiro deles é o fato de todo enunciado ser dotado de uma força ilocucional, isto é, carregar um valor de ato; e o outro é a distinção de três tipos de atos de fala: locutórios, ilocutórios e perlocutórios. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2001) ratifica que todo enunciado é dotado de uma carga pragmática, de maior ou menor força, ou seja, o conteúdo proposicional não se realiza jamais sozinho, ele sempre é carregado de um valor ilocucional de natureza variável.

Searle (1981), filósofo americano, e um dos principais seguidores e defensores das idéias de Austin, postula que todo enunciado lingüístico funciona como um ato particular (ordem, questão, promessa etc.) cujo objetivo é produzir certo efeito e causar determinada mudança na situação de interlocução.

Ao incorporar a noção de atos de fala a seus estudos, Kerbrat-Orecchioni (2001) observa que eles funcionam em contexto, no interior de uma seqüência de atos e seu funcionamento depende de dois interlocutores que possuem características próprias. A lingüista considera que esses são aspectos essenciais para uma abordagem interacional.

A interação transforma, pois, tanto o contexto, quanto o enunciado ou os próprios interlocutores. Para a autora, considerar os enunciados como atos implica admitir que eles não são produzidos só para agir sobre outrem, mas também para levá-los a reagir. Na troca comunicativa, os interactantes sofrem e exercem influências entre si e do próprio contexto, podendo sofrê-las ou exercê-las. Assim, para construir cooperativamente um discurso coerente, eles estabelecem entre si um tipo de relação de distância ou de proximidade, de hierarquia ou de igualdade etc.

Tomar a linguagem em uso significa também considerar as condições de emprego e de êxito, propriedades essenciais para o tratamento dos atos de fala. As condições de uso são as necessárias, aquelas que fazem parte da própria definição do ato; aquelas de que depende o êxito do ato são a condição preliminar (de ordenar, prometer etc) e a de sinceridade (ordenar para se fazer cumprir etc).

No entanto, nem sempre dizemos claramente o que desejamos de nossos interlocutores; ao mesmo tempo, nem tudo o que dizemos é percebido conforme nossas intenções. Essa constatação conduz a uma outra distinção importante: a atualização de atos de fala direto e indireto.

Para Kerbrat-Orecchioni (2001), o valor ilocucional nem sempre corresponde ao que é esperado para tal enunciado ou está expresso por ele, no sentido de uma correspondência biunívoca significante/significado, ou seja, nem toda forma interrogativa corresponde a uma pergunta, nem todo enunciado negativo tem intenção de negar uma asserção apenas. É o que define atos de fala indireto: *expression elliptique pour acte de langage formulé indirectement, sous le couvert d'un autre acte de langage.. Et l'on dirá*

littérale (ou primitive) la valeur apparente de question, et dérivée la valeur réelle de requête. (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 35).

Segundo a autora, há várias maneiras de se realizarem atos de fala indireto: um mesmo valor ilocucional pode realizar-se de diferentes maneiras (1); uma mesma realização (uma estrutura, uma frase) pode receber valores ilocucionais diversos (2). No primeiro caso (1), para inquirir –se o nome de alguém, por exemplo, é possível dizer *Qual é o seu nome? Eu gostaria muito de saber seu nome.* No segundo caso (2), um enunciado como *Pode me passar o sal, por favor?* tem a aparência de uma pergunta, mas pode ser uma reclamação.

Segundo Benveniste (1976), quando um locutor usa a linguagem para exercer influência sobre o comportamento do alocutário, ele dispõe de um aparato de funções, como interrogar, afirmar e intimar. Com base em Benveniste, Kerbrat-Orecchioni (1991) afirma que tais funções, correspondem a três grandes categorias de atos primitivos, dos quais derivam todos os outros: *asserção (falar sobre o mundo); interrogação (interrogar sobre o mundo); ordem (agir sobre o mundo).* (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p.5).

A asserção pode ser expressa por uma frase declarativa afirmativa ou negativa. Ela fornece informação, formula julgamentos; explicita atitude do locutor frente a seu enunciado. Dependendo do contexto, pode atualizar atos de fala indireto. A negação indica muitas vezes que o locutor tem mais suposições sobre o conhecimento do alocutário.

A ordem pertence à modalidade deôntica que diz respeito à obrigação e à permissão. A modalidade é a gramaticalização de atitudes e opiniões dos falantes. Realiza-se a modalidade deôntica no português principalmente por meio do imperativo. Podemos afirmar ainda que o uso do imperativo é um elemento revelador da presença do alocutário no enunciado.

A pergunta como valor ilocucional pode ser veiculada por frase interrogativa. É um ato de fala e se inclui nos atos diretivos, ou seja, é um meio de tentar fazer o alocutário realizar uma ação. O conceito de pergunta, segundo Rodrigues (1998), releva-se do âmbito pragmático: verbal ou não verbal. É um ato de fala intrinsecamente interativo. A autora refere-se também ao que denomina *perguntas orientadas*: aquelas em que o locutor não quer informação, ao contrário, está transmitindo-a e quer uma confirmação. São perguntas que desejam orientar a resposta do alocutário num certo sentido.

A interação pela linguagem na avaliação de produções escritas

Ao tratar da avaliação da produção escrita promotora de aprendizagem, observamos na linguagem seu caráter de atividade de comunicação verbal estabelecida sócio-cognitiva e interacionalmente.

Encontramos, nos bilhetes que os professores escrevem aos alunos como devolutiva de sua avaliação, o espaço de interação verbal possível e pertinente entre professor e aluno na etapa da avaliação. Os bilhetes configuram-se, pois, como um importante espaço de interação pela linguagem, de interlocução, e, por conseguinte, de relação interpessoal, constituindo uma das formas privilegiadas, às vezes única, de encaminhar a devolutiva da avaliação do professor para o aluno, para sua reflexão sobre o que escreveu, orientando-o para os procedimentos de revisão e de reescrita, essenciais para o seu aprendizado.

Para nosso trabalho, solicitamos a 15 professores de 5 escolas particulares do município de São Paulo redações corrigidas por eles. Ao todo, obtivemos 30 bilhetes que constituem nosso *corpus* de pesquisa. Verificamos neles as estratégias lingüísticas de interação atualizadas pelos atos de fala da asserção, da ordem e da pergunta. Apresentamos no presente artigo trechos dos bilhetes e parte da análise realizada no *corpus*.

a) Da asserção

A asserção se realiza por meio de uma frase declarativa afirmativa ou negativa. Ela não apenas informa, mas também pode apresentar julgamentos, positivos ou negativos.

Seus argumentos também são muito bons. (B2 R10)

Você tem ótimas idéias. (E2 R2)

Camila, esta ficou bem melhor! (B2 R7)

Nos exemplos acima, o professor julga positivamente a linguagem, o tom do texto ou as idéias e os argumentos usados, aprovando a produção escrita do aluno. A afirmação direta do professor, empregando o verbo no presente do indicativo atribui um valor de verdade a seu julgamento. A asserção pode também ser enunciada na negação, como no exemplo a seguir:

Não é adequado você narrar uma resenha como se estivesse contando para alguém, usando repetidamente os verbos “diz” e “fala”. (A1 R3)

A negação, nesse caso, não apenas indica um julgamento negativo, mas também, e, sobretudo, marca a ausência de um fato esperado, supostamente do conhecimento do alocutário. Um outro exemplo:

Vocês não corrigiram de acordo com as anotações anteriores. (E3 R2)

Nesse exemplo, o enunciado do professor explicita a cobrança em relação a um contrato estabelecido anteriormente, ou na própria proposta de produção escrita, ou em situação anterior de correção e avaliação do texto. A cobrança do que foi acordado assume, por sua vez, valor de ordem para que a ação de corrigir seja executada. Temos aí um ato de fala de ordem duplamente indireto, ou seja, há uma asserção negativa que expressa uma cobrança; a cobrança, por sua vez, tem valor de ordem: asserção → cobrança → ordem.

b) Da ordem

A ordem, em português, se expressa fundamentalmente pelo modo imperativo, forma verbal essencial de expressão da modalidade deôntica. O imperativo mostra-se assim como a forma mais intensa de ordem, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Reescreva seu texto observando minhas anotações. (B2 R1)

Marque claramente os parágrafos. (D2 R1)

Observe o encadeamento de idéias! (E4 R2)

Entretanto, é preciso esclarecer que existe uma gradação na intensidade do valor ilocucional de ordem, marcado lingüisticamente. A ordem manifesta-se nos bilhetes, claramente, de outras maneiras menos intensas do que com o uso do verbo no imperativo. Entre essas formas, destacamos o infinitivo ou ainda a forma mais atenuada do verbo auxiliar modal *poder*:

Reescrever! (B2 R7)

Rever pontuação, ortografia, acentuação. (D1 R1)

Você pode melhorar essa história que parece um desenho animado. (E2 R1)

O emprego do infinitivo realiza o valor ilocucional da ordem, atenuando a intensidade do valor deôntico contido nela. O uso do verbo *poder* indica que o locutor conhece o potencial do alocutário, revelando mais uma vez a existência de um contrato que deve ser cumprido. O estatuto do professor outorga a ele a autoridade para ordenar, por isso

ele pode utilizar uma forma atenuada já que o aluno compreenderá o valor de obrigatoriedade: *poder* assume o valor de *dever*, nesse caso.

c) Da pergunta

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1991), a pergunta constitui o ato de fala mais intrinsecamente interativo, pois pressupõe uma resposta. É exatamente por demandar uma ação futura do alocutário, por expressar também o desejo/vontade/querer do locutor de que o alocutário faça algo, que acreditamos funcionarem as perguntas nos bilhetes como ordens atenuadas.

Isabel, e a organização no papel? (B2 R3)

Que tal mudar esses pronomes por outras palavras? (E2 R2)

Ao utilizar a pergunta, o professor exige do aluno um desempenho ativo na própria avaliação, pressupondo que esse conheça os critérios pelos quais está sendo avaliado e saiba elaborar as mudanças necessárias para atender a eles. A nosso ver, a pergunta posiciona-se no grau menos intenso em relação ao valor de ordem. Seu uso nos bilhetes evidencia a intenção por parte do professor de estabelecer uma interação em que o aluno participe efetivamente.

Cabe-nos ressaltar que as perguntas, mesmo as carregadas de valor de ordem, não aparecem com frequência nos bilhetes. Sua incidência é menor do que a de asserções e a de ordens expressas por meio do imperativo e do verbo no infinitivo, o que evidencia nas devolutivas analisadas a maior tendência para julgar e ordenar do que para dialogar.

A análise revela, pois, que a despeito da intenção de orientar o aluno e convocá-lo a refletir sobre sua produção estabelecendo o diálogo, o professor imprime um tom de julgamento e ordem, assumindo o seu estatuto de superioridade, expresso por suas estratégias lingüísticas de interação.

Conclusão

As análises evidenciam o tom de julgamento nas devolutivas de avaliação, o que mantém o aluno distante, não comprometido com o processo avaliativo. Sendo assim, ele não é instado a compartilhar problemas e soluções do texto nem a refletir sobre a linguagem, criando-se uma situação pouco propícia à revisão e à reescrita, etapas importantes para a aprendizagem da escrita. A nosso ver, a instauração de diálogo efetivo

entre professor e aluno nas devolutivas de avaliação constitui uma forma de mudar essa situação e implicar o aluno, cada vez mais, em seu aprendizado da escrita.

Para nós, o professor que ensina a escrever precisa dar a palavra ao aluno, não a palavra já pré-estabelecida, prevista, que depois será julgada, mas a palavra inesperada, que será tomada, no sentido mesmo de tomar a palavra como numa conversa, em turnos. É nesse diálogo entre professor e aluno, autor e leitor, reescritas e revisões que é possível transformar arquivistas de erros em produtores de textos.

Referências :

- BACH,P. (1998). *O Prazer na Escrita*. Rio Tinto/Portugal: Edições ASA.
- BENVENISTE, E. (1976). *Problemas de Línguística Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo.
- CABRAL, A. L. T. (2000). *Modalização e Interação na Linguagem: A Subjetividade em Processos Civis*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- CABRAL, M. (1994). Avaliação e Escrita: Um Processo Integrado. In: FONSECA,F.I.(org). (1994). *Pedagogia da Escrita.Perspectivas*.Porto: Porto Editora.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991). Introduction e L'acte de question et l'acte d'assertion: opposition discrète ou continuum? In: (2001). KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.).*La Question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- _____. (1997). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- _____.(2001). *Les Actes de langages dans le discours*. Paris: Éditions Nathan/VUEF .
- PLANE, S. (1994). *Didactique et Pratiques d'Écriture Écrire au Collège*. Paris: Édition Nathan.
- RODRIGUES, M.C.C. (1998). A seqüência discursiva pergunta e resposta, in: (1998). FONSECA, J (Org.). *A Organização e o Funcionamento dos Discursos: Estudos sobre o Português. Tomo II*. Porto: Porto Editora
- SEARLE, J. R. (1981). *Os actos de Fala*. Coordenação de trad. VOGT,C. Coimbra: Livraria Almedina.