

INTERAÇÃO PELA LINGUAGEM NA AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES ESCRITAS: AS DEVOLUTIVAS DO PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ESCRITORA

Silvia Albert Bachur¹

RESUMO

Neste artigo apresentamos reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, destacando a etapa da avaliação como momento de aprendizagem no processo de desenvolvimento da proficiência escritora. Este artigo objetiva apresentar estratégias linguísticas de interação e marcas de subjetividade nas devolutivas de avaliação do professor sobre a produção escrita de alunos². Fundamentamo-nos na Teoria da Enunciação (Kerbrat-Orecchioni 1991; 1997; 1998; 2001 e 2005); na Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1990 e Searle, 1981 e 1995); e nos postulados da Pedagogia e da Pedagogia da Escrita, em Perrenoud (1999 e 2002); Condemarin & Medina (2005) e Cabral (1994). As análises realizadas permitem explorar a interação pela linguagem na avaliação de produções escritas, abrindo perspectivas para o ensino e a aprendizagem da escrita, além de possibilidades de intervenção do professor no processo de desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos.

Palavras-chave: interação; avaliação; produção escrita

ABSTRACT

This article presents some considerations about the teaching and learning of writing, emphasizing the evaluation stage as a learning moment in the development process of proficiency writing. It presents interactional linguistic strategies and subjective marks in the teacher's feedback assessment about the written production of the students. The study is based on the Theory of Enunciation (Kerbrat-Orecchioni 1991; 1997; 1998; 2001 e 2005); on the Theory of Speech Acts (Austin, 1990 e Searle, 1981 e 1995); and on approaches towards Pedagogy and the Pedagogy of Writing, on Perrenoud (1999 e 2002)); Condemarin & Medina (2005) and Cabral (1994). The feedback of the teacher enabled the study of the interaction through the language evaluation in written production, they also enabled new perspectives to the teaching and learning of writing and the teacher interference in the process of the proficiency in the students' writing process.

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

Considerações Iniciais

Atualmente, discute-se com frequência a má qualidade dos textos escritos por alunos em qualquer nível escolar, do fundamental ao superior. O inquietante problema da baixa

¹ Mestre, PUCSP

² Esse artigo está relacionado à nossa participação no Grupo de Pesquisa para Fins Específicos ligado ao IP-PUC-SP, Instituto de Pesquisas Linguísticas *Sedes Sapientiae* para Estudos do Português.

competência escritora dos alunos é tema de debate de toda a sociedade, além de ser prática constante procurar a quem atribuir a responsabilidade pela grave situação do aprendizado da escrita. Considerando que o ensino de produção de textos seja tarefa primordial da disciplina Língua Portuguesa, é para os professores dessa disciplina que todos – pais, alunos, instituições, representantes governamentais – se voltam reclamando, julgando, sem saber como agir diante do estado de carência da competência textual dos alunos.

Nas escolas públicas e particulares, há queixas dos próprios professores, de todas as disciplinas, em relação à escrita dos alunos: “falta concentração para ler e escrever”; “não conseguem saber o sentido específico da palavra pelo conjunto do texto”; “sentem dificuldade em colocar sua opinião pessoal, em fazer correlação”; “não conseguem escrever mais de 4 linhas”. Esse estado da arte evidencia a gravidade do problema.

Sem dúvida, em relação ao ensino e à aprendizagem de produção de textos escritos, há um vasto campo de reflexão e de trabalho. Mas essa é uma tarefa que não pode ser vista como uma ação pontual, que se realize prontamente, restrita à disciplina Língua Portuguesa, cuja execução seja de responsabilidade exclusiva dos professores de língua materna.

Não basta, também, afirmar que “ler e escrever é um compromisso de todas as áreas”, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³, e não oferecer aos professores capacitação para implementar o trabalho de escrita sistematizado em todas as áreas; nem, tampouco, acreditar que os alunos desenvolvam sua competência escritora apenas por estarem em contato com maior quantidade e diversificação de textos.

A avaliação da produção escrita dos alunos constitui um dos grandes problemas concernentes ao ensino e à aprendizagem da escrita. A maioria dos professores afirma que ela serve apenas para atribuir nota, pouco contribuindo para promover o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Perante essa situação, torna-se pertinente levantar a questão: como tornar a avaliação uma etapa promotora de aprendizagem?

³ Os PCN constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros. Partem da necessidade de se estabelecer uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e revelam a preocupação de se construir uma educação básica voltada para a cidadania. Pretendem redefinir o papel da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem perseguidos nesses 8 – agora 9 – anos de escolaridade. Sua primeira divulgação e aplicação data de 1998. Doravante PCN.

Diante desse questionamento e das inquietações que permeiam nossa prática docente, o presente trabalho centra-se na avaliação de produções escritas no Ensino Fundamental II⁴ e analisa as devolutivas dos professores visando a contribuir para as pesquisas linguísticas ligadas à avaliação de produções escritas, tendo em vista o ensino e a aprendizagem da escrita. Partimos do pressuposto de que as devolutivas dos professores, por aproximarem-se mais da noção de julgamento e de ordem, não orientam o aluno em seus erros e acertos.

Para atingir o objetivo a que nos propusemos, fundamentamo-nos, tanto na Teoria da Enunciação (Kerbrat-Orecchioni 1991; 1997; 1998; 2001 e 2005); na Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1990 e Searle, 1981 e 1995); quanto nos postulados da Pedagogia e da Pedagogia da Escrita em Perrenoud (1999 e 2002), Condemarin & Medina (2005) e Cabral (1994).

É fato que, na dinâmica escolar, a avaliação de produção escrita constitui um momento de interação verbal entre professor e aluno, no qual o primeiro assume um papel determinante, pela sua função e seu poder de julgar o texto do aluno. Subjaz a essa interação uma concepção de linguagem e de avaliação; de acordo com elas, o papel do professor pode restringir-se ao de juiz, ou ampliar-se para o de interlocutor orientador, o que pode também, a nosso ver, determinar se a etapa da avaliação auxiliará a promover ou não o ensino e a aprendizagem da escrita.

Essa interação realiza-se de maneiras e em momentos diferentes, no entanto, a mais frequente é a que acontece por meio de bilhetes⁵ escritos pelo professor no texto do aluno, uma vez que é uma forma de intervir e interagir mais diretamente e individualmente no momento de avaliação.

Nosso *corpus* constitui-se, por conseguinte, de bilhetes escritos por professores nas redações de seus alunos com a finalidade de comunicar sua avaliação, muitas vezes procurando orientar uma provável reescrita do texto.

Para o desenvolvimento de nossas reflexões, além destas Considerações Iniciais, da Conclusão e das Referências Bibliográficas, este artigo se divide em três partes: na

⁴ O Ensino Fundamental II compreende o período de escolaridade que vai do 6º ao 9º ano (idade 11-15) , nomenclatura vigente para o que se costumava denominar de 5ª a 8ª série.

⁵ Usaremos no presente trabalho a palavra “bilhete” no sentido em que é comumente conhecido no âmbito escolar, isto é, um pequeno texto que o professor escreve nas redações para comunicar suas apreciações, observações, críticas, orientações em relação ao texto do aluno. Este é um sentido específico, diferente do uso corriqueiro que encontramos no dicionário (Houaiss, 2001) como 1. carta ou mensagem breve, reduzida ao essencial, tanto na forma como no conteúdo.

primeira, apresentamos concepções de avaliação promotora de aprendizagem, notadamente as que se referem ao aprender a escrever; na segunda, abordamos os conceitos linguísticos concernentes ao referencial teórico que dá subsídios à análise, recorrendo aos conceitos de enunciação, dialogismo, interação verbal, atos de fala e subjetividade na linguagem; na terceira, apresentamos a análise de um *corpus* selecionado, a título de exemplificação.

Avaliação e Produção Escrita

Abordar o tema da avaliação, sob qualquer ângulo, em relação a qualquer nível de ensino, é dispor-se a enfrentar um grande desafio. Etapa inerente a toda forma de ensino e de aprendizagem, a simples menção à palavra avaliação suscita pontos de vista, divergências, inseguranças e angústias que, muitas vezes, proscovem o tema do próprio ambiente escolar. Esse fato se justifica, sobretudo, porque, como afirma Perrenoud (1999:145), “a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino” e, assim, questioná-la ou modificá-la é “puxar um fio para que toda a confusão pedagógica se desenrole”, provocando reações contrárias a mudanças.

Estamos, pois, diante de um tema complexo, polêmico e quase nunca consensual, que, geralmente, se encontra associado a trabalhos da área de educação, envolvendo questões amplas de didática ou de metodologia de ensino. Especificidades do trabalho com produção escrita justificam, entretanto, o apelo a uma abordagem linguístico-enunciativa da questão.

É preciso considerar, no entanto, que a avaliação envolve diferentes esferas institucionais e serve a propósitos diversos e, por isso, é necessário, em primeiro lugar, determinar a que tipo de avaliação o trabalho remete, para, em seguida, justificar sua importância para o ensino e a aprendizagem da produção escrita. No presente trabalho, abordaremos a avaliação diretamente ligada a uma determinada prática pedagógica, presente no cotidiano escolar, envolvendo professor e aluno. Trata-se, portanto, do processo avaliativo que fica, na maioria das vezes, sob inteira responsabilidade do professor, de quem são cobrados resultados.

A avaliação se apresenta ao professor, pois, como um problema para o qual poucos contribuem, e, quando o fazem, investem mais na teoria do que na prática. Como afirmam Condemarin & Medina (2005: 14), historicamente a avaliação tem sido vista como um

procedimento unidirecional, externo àquele que aprende, sob a exclusiva responsabilidade do educador, que passa a ser o único habilitado para garanti-la.

No Brasil, mesmo enfrentando resistências, impuseram-se mudanças nas práticas de avaliação devido às aplicações de novas concepções e práticas de ensino propostas inclusive pelos PCN. O texto dos PCN informa “A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos⁶.”

Outrossim, os frequentes baixos resultados nos exames do SAEB, do SARESP e do ENEM, principalmente em leitura e escrita, conduziram a reflexões que resultaram em algumas mudanças nas práticas avaliativas.

Difundiu-se, assim, nos meios escolares, ao menos teoricamente, a avaliação formativa, mais voltada para a regulação de aprendizagens do que para a certificação de resultados. Assumir esse novo conceito de avaliação como basilar da prática do professor reflete uma pedagogia atenta às diferenças, e não só à equidade. Esse é, entretanto, um conceito amplo e nem sempre entendido sob um mesmo viés, sofrendo variações de acordo com o contexto em que é aplicado ou desenvolvido.

A ideia de uma avaliação reguladora de aprendizagem e não certificativa surgiu, primeiramente, segundo Condemarin & Medina (2005), no final da década de 1960, em oposição à avaliação somativa. Só foi retomada com intensidade, no entanto, por Perrenoud (1999: 148), na década de 1990, que assim a define: “uma avaliação só é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens”.

Segundo esse último autor, a avaliação formativa fornece informações para o professor que subsidiam a sua intervenção com o objetivo de regular a aprendizagem dos alunos. Depreende-se daí que regulação e intervenção são objetivos fundamentais para a avaliação formativa, que não se restringe a medir, certificar ou sancionar.

Condemarin & Medina (2005) partem dessa concepção para propor mudanças, no início do século XXI. Para elas, a melhora na qualidade da educação depende da revisão e da reformulação das práticas avaliativas tradicionais. A esse respeito, sustentam:

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, v. 2.

Esta necessidade de mudança é válida principalmente na área de linguagem oral e escrita, na qual os progressos dos últimos 30 anos em sua teoria, pesquisa e prática não se refletiram, em sua maioria, em avanços nos procedimentos utilizados para avaliar as competências dos alunos. (CONDEMARÍN & MEDINA , 2005: V).

As autoras defendem, assim, uma avaliação que denominam avaliação autêntica, cuja prioridade é melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na interação de um professor com seus alunos. (Condemarín & Medina, 2005: VII). Esse tipo de avaliação não tem o objetivo de certificar; sua finalidade é informar e orientar pais e alunos. Sendo assim, estamos diante de uma proposta de avaliação reguladora e interventora do processo de aprendizagem que intenta compreendê-lo, melhorá-lo e retroalimentá-lo. Condemarín & Medina (2005: VII) sustentam, ainda, que é preciso ver o ensino como um processo contínuo, em espiral, de ação - observação - reflexão - nova ação.

Esses postulados vêm ao encontro de nossas inquietações diante do problema da avaliação, principalmente quando eles preconizam a urgência de se alterar a forma de avaliar para se transformar o conhecido quadro de insucessos do ensino e da aprendizagem de língua materna, sobretudo, atualmente no Brasil, no que se refere ao desempenho dos alunos em leitura e escrita.

Na proposta de avaliação autêntica defendida por Condemarín & Medina (2005), vale ressaltar a ideia de interação ligada à avaliação, que vem somar-se à de regulação e intervenção já destacada em Perrenoud (1999). Não se trata apenas de palavras, mas de uma mudança de conduta, de uma nova postura educativa e de reais princípios norteadores: enquanto na avaliação tradicional lidamos com dados e julgamentos (certificar, somar, sancionar), na formativa partimos para a ação (regular, intervir, interagir). Na primeira, há uma única pessoa responsável – alguém que seleciona, adiciona e dá veredictos –, na segunda, há uma parceria, uma interlocução prevista e necessária entre professor e alunos, pois, para regular e intervir, é preciso interagir.

A dinâmica de compartilhar e dividir responsabilidades com os alunos também nessa etapa do aprendizado é, acreditamos, pouco vivenciada na sala de aula real, embora seja considerada fator essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita. A esse respeito, Condemarín & Medina (2005) observam que compartilhar o processo de avaliação entre professores e alunos conduz o aluno à melhor compreensão de suas competências e

necessidades e o encoraja a assumir uma atitude ativa frente a sua aprendizagem, responsabilizando-se por ela.

Na mesma linha de convocação ativa do aluno para seu processo de aprendizagem, mas em outra perspectiva, englobando tanto aspectos estritamente linguísticos quanto o enfoque da Psicolinguística, Cabral (1994) postula que os novos programas preconizam novos contratos pedagógicos, em que os alunos estejam mais implicados e responsabilizados pelas tarefas que realizam.

Sendo assim, a professora da Universidade do Porto considera fundamental que, em sua aprendizagem da escrita, o aluno possa enfrentar as dificuldades que ela implica, possa “reler-se, auto-avaliar-se, refazer o texto, refletir sozinho e com apoios sobre seu próprio percurso, para investir os resultados dessa reflexão em situações próximas, num esforço sempre enriquecido” (CABRAL, 1994: 111).

Dessa forma, a regulação da aprendizagem torna-se também interior ao sujeito que aprende, e estamos aqui no campo da pedagogia de interação formativa, em que a avaliação, também formativa, está integrada ao processo de aprender.

Seguem-se os passos que Cabral (1994: 113), propõe para uma avaliação promotora de aprendizagem:

- a) explicitação/construção de critérios;
- b) produção e reformulação (auto-avaliação) de textos;
- c) socialização de textos (co-avaliação);
- d) sessões de estruturação complementar ao projeto de escrita e propostas de melhoramento de textos;
- e) reescrita(s).

Configura-se nessa proposta a perspectiva interacional, uma vez que ela pressupõe uma troca entre interlocutores em várias etapas do percurso, desde a formulação de critérios – que antecede a própria produção do texto – até a socialização dos textos como etapa de avaliação.

Em relação aos critérios, Cabral (1994) afirma que a presença deles em uma avaliação do tipo formativa tem por objetivo regular pedagogicamente a atuação de todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, os critérios são um dado importante não só para o professor, como também para os alunos. (Cabral, 1994: 116). A autora ressalta, então, a importância da participação dos alunos em sua elaboração, para que sejam bem assimilados.

Se queremos mudar o estado de coisas que ora se apresenta na realidade brasileira em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita, os princípios norteadores da avaliação formativa como regulação, intervenção e interação se mostram pertinentes para orientar as avaliações das produções escritas.

Teoria da Enunciação: Uma Perspectiva Pragmática e Interacional da Linguagem

Discriminamos, no item anterior, algumas propostas e reflexões orientadas por uma pedagogia da escrita que ressalta o processo em detrimento do produto, e que, por isso mesmo, situa a avaliação como formativa e uma etapa importante do processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Apontamos que desenvolver a competência escritora é um processo de fazer, intervir e refazer sempre. Dessas considerações depreendemos que o ensino e a aprendizagem da escrita envolvem uma ação, sempre contextualizada.

Por meio das devolutivas, no momento da avaliação, consideramos que se estabelece uma relação de comunicação entre o professor de Língua Portuguesa e o aluno, para o ensino e a aprendizagem da escrita, em que ambos são interlocutores. Cumpre ressaltar que, nessa interlocução, o professor é o responsável por desenvolver conjuntamente duas funções primordiais em relação à linguagem: a de usuário e a de profissional que opera com ela como seu objeto de trabalho. Por conseguinte, o professor deve revelar e instaurar, em sua prática, o caráter comunicativo, interacional e dialógico da linguagem, além de usar a linguagem para “fazer fazer”, selecionando atos de fala que mobilizem o seu interlocutor para aquilo que se espera dele.

Apresentamos, a seguir, a base teórica em que nos fundamentamos para a nossa reflexão sobre as devolutivas do professor a seus alunos, a saber: A Teoria da Enunciação, em relação à subjetividade e à interação verbal, na perspectiva de Kerbrat-Orecchioni (1991; 1997; 1998; 2001; 2005) e a Teoria dos Atos de Fala, proposta por Austin (1990), Searle (1981 e 1995) na década de sessenta e retomada pelos estudos da enunciação (Kerbrat-Orecchioni, 1992 e 2001; Tomassone, 1996).

Cumpre ainda observar dois aspectos em relação à fundamentação teórica: em primeiro lugar faz-se necessário esclarecer que, além do suporte teórico referido acima, temos como base alguns princípios teóricos postulados por Bakhtin (2000), notadamente a ideia de dialogismo, por considerar que as principais orientações aos estudos linguísticos contemporâneos, principalmente no que se refere aos estudos da enunciação, da interação

verbal e da linguagem enquanto comunicação, são fruto de suas reflexões; em segundo lugar, situamos nossa abordagem da linguagem numa perspectiva pragmática, na medida em que as teorias que respaldam nosso trabalho incorporam a seus estudos a ideia de que falar é agir, destacando a importância de se considerar a situação de uso⁷.

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 espaço-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: 19).

Kerbrat-Orecchioni (2001: 1) reafirma que as falas são ações: “dizer é sem dúvida transmitir ao outro certas informações sobre o objeto de que se fala, mas é também fazer, isto é, tentar agir sobre seu interlocutor, e quem sabe também sobre o contexto à sua volta”⁸.

Nessa perspectiva teórica, a linguagem está diretamente vinculada a uma praxis, a uma produção, a um trabalho, e dependente, portanto, de condições concretas da situação de comunicação. Essa concepção coaduna-se com os postulados de Bakhtin (2000: 279), para quem todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

O conceito de dialogismo postulado por Bakhtin subjaz à ideia de enunciação concebida como uma interlocução, situada sócio-historicamente, entre sujeitos também determinados por um aqui e agora. Para Bakhtin (2000), a relação dialógica se dá na interação verbal, entre um eu e um tu, presentes no texto, não fixados em seus papéis, imbuídos de uma atitude responsiva ativa, isto é, construindo sentidos para os enunciados, durante a enunciação.

A evidência da presença do sujeito no enunciado, ou seja, o uso da língua por determinado locutor é objeto de estudo de Benveniste (1976 e 1989). Para o linguista, a enunciação “é este colocar em funcionamento a língua por uma ato individual de

⁷ Por pragmática deve entender-se o estudo dos princípios que regem o uso da linguagem na comunicação. O enfoque pragmático se ocupa, pois, pela maneira como os enunciados são produzidos e interpretados em uma determinada situação de comunicação. (Negroni e Colado, 2001: 114).

⁸ [...] : *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.* (tradução nossa).

utilização”. (Benveniste, 1989: 82). Trata-se de um processo complexo, em que se deve considerar o próprio ato, as situações em que ele acontece e os elementos, procedimentos e estratégias para a sua realização.

Esses mesmos postulados estão presentes e sustentam em muitos pontos a abordagem teórico-metodológica e as pesquisas em relação às conversações orais, bastante frequentes nas obras de Kerbrat-Orecchioni (1991; 1997, 1998, 2001, 2005).

A linguista francesa assevera que a relação entre locutor e alocutário se constrói na e pela troca discursiva, ou seja, ambos exercem entre si uma teia de influências mútuas. O sentido de um enunciado é, pois, produto de um trabalho colaborativo. Por isso Kerbrat-Orecchioni (1998: 12) postula que falar é comunicar e comunicar é interagir. Assim, todo dizer está ligado a uma prática e é construído interlocutivamente.

O fazer por meio do dizer remete à Teoria dos Atos de Fala, sistematizada por Searle no final da década de 1960, com base nos princípios teóricos de Austin⁹ sobre os verbos performativos. Para essa corrente teórica, advinda da Filosofia da Linguagem, a linguagem não serve apenas para descrever o mundo, mas também para realizar atos que objetivam efeitos comunicativos. Sendo assim, quando emitimos um enunciado, seja uma pergunta, seja uma afirmação, estamos produzindo um ato de fala, que pode ser interpretado como um convite, uma crítica, uma ameaça, etc.

Kerbrat-Orecchioni (2001) incorpora alguns princípios da teoria dos Atos de Fala aos seus estudos linguísticos, sob o ponto de vista da interação. A seu ver, os atos de fala funcionam em contexto, no interior de uma sequência de atos e seu funcionamento depende de dois interlocutores que possuem características próprias. A linguista considera que esses são aspectos essenciais para uma abordagem interacional.

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 às quais se associam os três principais tipos de frases: declarativo, interrogativo e injuntivo.

Para Kerbrat-Orecchioni (1991), essas frases correspondem a três principais funções pragmáticas do discurso, relacionadas a intenções do locutor: transmitir um elemento do conhecimento; obter uma informação; ordenar alguma coisa. A autora afirma, com base em

⁹ Durante 1955, John L. Austin realizou na Universidade de Harvard um ciclo de 12 conferências que foram reunidas e publicadas em livro em 1962. (Negroni e Colado, 2001: 116).

Benveniste, 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: 5).

Segundo Tomassone (1996: 46), a asserção “é um ato de fala pelo qual o locutor fornece uma informação; ou formula um julgamento sobre alguém ou alguma coisa, apresentando-os como verdadeiros”. Para a autora, o que diferencia esse de outros atos de fala é justamente o fato de ele pouco revelar sobre as relações entre locutor e alocutário, explicitando mais a atitude do locutor frente a seu próprio enunciado.

Entre os atos de fala, considerando a hierarquia existente entre professor e aluno, a ordem parece ser um ato bastante pertinente para a interação entre eles. A ordem, segundo o dicionário (Houaiss, 2001), corresponde a uma determinação de origem superior; implica, portanto, dois fatores: uma condição de uso, que o locutor esteja numa posição de dar ordens, e, em decorrência desse fator, que o alocutário tenha a obrigação/necessidade de cumprir as ordens dadas.

A ideia de obrigação/necessidade remete à modalidade. De acordo com Mateus e al. (2003: 245), vários tipos de modalidade podem ser considerados. Essas autoras retomam as modalidades clássicas como as aléticas (relacionadas à própria noção de verdade e à noção de necessidade); e outras, como as epistêmicas (relacionadas ao conhecimento e a crenças) e as deônticas (relacionadas à obrigação e à permissão).

A ordem pertence à modalidade deôntica, está relacionada à obrigação e à permissão. Pertencendo ao domínio da possibilidade e da necessidade, realiza-se, usualmente, por meio do modo imperativo no português. Como um modo que impinge ao enunciado o valor ilocutório de ordem, o imperativo pode ser atualizado por outros meios, como por exemplo, os tempos futuro, presente do indicativo, e as formas nominais do infinitivo ou gerúndio.

A pergunta constitui outro ato de fala pertinente às interações. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1991: 10), a pergunta constitui o ato de fala mais intrinsecamente interativo, pois pressupõe a resposta. A autora sustenta também que não há uma só intenção ao realizar-se um questionamento. Entre essas intenções, uma interrogativa pode pretender segundo Rodrigues (1998: 28), em consonância com Kerbrat-Orecchioni,

obter uma informação do outro ou humilhá-lo, extorquir-lhe uma confissão, mostrar interesse por ele, testá-lo, distraí-lo, casos em que ao

valor de pergunta se agregam outros valores ilocutórios, compondo o que ela chama de complexo ilocutório.

Podemos dizer ainda que a pergunta posiciona-se no grau menos intenso em relação ao valor de ordem. Seu uso evidencia a intenção por parte do locutor de estabelecer uma interação em que o alocutário participe efetivamente; além de mostrar que ele espera do alocutário uma ação positiva em relação ao dito. Afinal, a pergunta induz à resposta, demanda mais explicitamente uma ação e, portanto, uma participação mais ativa do outro.

Até o momento, elencamos algumas noções essenciais para delimitar as bases teóricas que norteiam uma pesquisa de caráter pragmático-enunciativo, tais como o conceito de enunciação e enunciado; atos de fala (asserção, ordem e pergunta); interlocução e dialogismo.

A análise do *corpus*, os bilhetes do professor a seus alunos, porém, visa também verificar a presença do sujeito enunciador na enunciação. Faz-se necessário, por conseguinte, apresentar os elementos linguísticos por meio dos quais se revela, na enunciação, a presença dos sujeitos. Eles nos permitem delinear, nas palavras, a cena enunciativa, sua dinâmica e os possíveis efeitos de sentido delas decorrentes.

Kerbrat-Orecchioni (1997), ao tratar das manifestações da subjetividade linguística, nos usos individuais da linguagem, assevera que o usuário sempre seleciona, no estoque lexical e sintático da língua, certas unidades que vão tornar seu enunciado mais subjetivo ou mais objetivo.

A subjetividade, segundo a autora, é compreendida como a presença do sujeito no enunciado, podendo ocorrer de duas maneiras: por uma maior ou menor adesão do sujeito ao dito (modalização); ou pela presença de termos e expressões afetivas, interpretativas, avaliativas, que o sujeito imprime ao dito (comportamentos axiológicos).

Pela própria natureza do enunciado que nos propomos a analisar, ou seja, bilhetes do professor a seu aluno, num contexto de avaliação de produções escritas, optamos por investigar mais detidamente os recursos que dizem respeito à segunda maneira de atualização da subjetividade, ou seja, comportamentos axiológicos.

Kerbrat-Orecchioni (1997: 82) pontifica serem eles os operadores de subjetividade, particularmente visíveis e eficazes, que mais “permitem ao locutor situar-se claramente em

relação aos conteúdos emitidos”¹⁰. Elenca, então, algumas unidades da língua que carregam em si aspectos da subjetividade, relacionados ora a comportamentos axiológicos, ora à modalização; entre elas selecionamos: adjetivos, verbos e advérbios.

Kerbrat-Orecchioni (1997) discrimina os adjetivos avaliativos-axiológicos, que seguem uma dupla norma. A primeira delas é interna à classe do objeto: nesse caso, o adjetivo constitui-se como suporte da propriedade de que depende dada natureza do objeto. A outra é interna ao sujeito da enunciação e relativa a seus sistemas de avaliação (estético, ético): nesse caso, os adjetivos acrescentam ao objeto que determinam um julgamento de valor, positivo ou negativo.

Os adjetivos dessa categoria são, portanto, duplamente subjetivos: seu uso varia de acordo com a natureza particular do sujeito da enunciação refletindo sua competência ideológica, além de manifestar, da parte do enunciador, uma tomada de posição a favor ou contra o objeto.

Kerbrat-Orecchioni (1997: 100) adverte que o emprego de toda unidade lexical, e os verbos não escapam à regra, pode ser considerado subjetivo. Por isso, nas subclassificações propostas por Kerbrat-Orecchioni (1997), encontramos, entre outros, os verbos de sentimento e também os de opinião e julgamento.

Os verbos de sentimento são, ao mesmo tempo, afetivos e axiológicos; exprimem uma disposição favorável, ou desfavorável, do agente do processo diante de seu objeto, e correlativamente uma avaliação positiva ou negativa desse objeto.

Os verbos de opinião e de julgamento, por se localizarem no eixo do verdadeiro/falso, exercem uma função mais modalizadora do que avaliativa. No entanto, Kerbrat-Orecchioni (1997) contrapõe que os verbos modalizadores trazem um julgamento avaliador do locutor, que se compromete ou não com o seu enunciado.

Ainda de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1997), os advérbios são uma classe de palavras que oferece exemplos para todas as categorias enunciativas de subjetividade que atribuímos aos adjetivos e verbos: afetiva, avaliativa-axiológica ou avaliativa-modalizadora. Para a autora, no entanto, essa classe é responsável por determinar mais o grau de adesão do sujeito da enunciação ao conteúdo do enunciado. Os advérbios funcionam, portanto, principalmente como modalizadores.

¹⁰ [...] : *ce sont des opérateurs de subjectivité particulièrement voyants et efficaces, qui permettent au locuteur de se situer clairement par rapport aux contenus assertés.* (tradução nossa)

Depreendemos da fundamentação teórica que a interação pela linguagem, nas perspectivas da Teoria da Enunciação e da Teoria dos Atos de Fala, pressupõe considerar a linguagem em situações específicas de uso, em que sujeitos (locutor e alocutário), determinados por um aqui e agora, sofrem e exercem entre si influências mútuas, com o objetivo de interagir para transformar uma dada situação.

O trabalho do analista que busca suporte nessas teorias consiste, por conseguinte, em identificar as marcas linguísticas e os atos de fala que evidenciam a presença dos sujeitos da enunciação no enunciado, suas intenções de comunicação, e a possível natureza dessa relação nesse contexto.

A seguir, a título de ilustração apresentamos a análise desses fatos; nela caracterizamos a cena enunciativa em que ocorre a interação pela linguagem, situando os sujeitos dessa interlocução, explicitando intenções, funções e disposições atribuídas a eles muitas vezes pelo contexto institucional de avaliação; e aplicamos ao *corpus* as categorias de análise, a saber: os atos de fala de asserção e ordem; e as marcas de subjetividade na linguagem: os adjetivos avaliativos, os verbos subjetivos e os advérbios intensificadores.

Análise de um *corpus* selecionado

Apresentamos a seguir a análise de atos de fala e de termos avaliativos como marca de subjetividade e estratégia linguística de interação verbal em dois bilhetes escritos pelo professor, por meio dos quais ele comunica sua devolutiva de avaliação da produção escrita do aluno. Escolhemos dois exemplos, para ilustrar como as categorias de análise que apresentamos separadamente, por uma razão metodológica, ocorrem simultaneamente, e como elas concorrem para um mesmo efeito:

Fernanda,
Gostei das alterações que você fez em seu texto. Gostaria* que você melhorasse o último parágrafo. É preciso torná-lo mais [claro].*
*Você também precisa mencionar na sua história o amor incondicional de um cão por seu dono. (sentimentos e sensações – **descrever**). (B2 R9)*

Lívia,
Gostei muito# do tema que você escolheu. Seus argumentos também são muito# [bons]. Precisa melhorar a escrita do seu texto.*
***Reescreva-o** observando as anotações.*

Veja o código de correção.

Cuidado com as repetições e o uso da oralidade na escrita.

Procure se dirigir ao leitor. (B2 R10)

Podemos perceber, pelas marcas destacadas nos dois textos¹¹, que há um mesmo direcionamento nas escolhas lexicais e estratégias linguísticas que conferem um mesmo tom, enfatizam a presença do locutor e o caráter avaliativo de seu texto, além de encaminhar os bilhetes menos para a apreciação e o diálogo e mais para o julgamento e a ordem: o uso repetido do verbo subjetivo *gostar*, flexionado em primeira pessoa; os adjetivos avaliativo-axiológicos bons e claro atribuídos a elementos do texto; os advérbios predicativos e intensificadores *muito* e *mais*, ligados ao verbo e ao adjetivo reforçando o julgamento do professor; os verbos no imperativo, *veja*, *procure*, *reescreva-o*, e, no infinitivo, *descrever* com valor de ordem, expressando a modalidade deôntica, relacionada à obrigação e à necessidade; necessidade também expressa pelo uso do verbo *precisar* e a fórmula *é preciso*, que atribui à asserção um valor de ordem.

Todas essas ocorrências coadunam-se com o estatuto de autoridade do professor, situado em uma posição hierárquica superior, condição preliminar para a ordem, já que ele está garantido por seu papel institucional, possibilitando que consideremos suas enunciações pelos bilhetes como veredictos. Observamos ainda que o professor procura fazer um movimento de atenuação da ordem quando utiliza “gostaria que você + subjuntivo”, mas, em seguida, ele marca sua posição de autoridade com a fórmula “é preciso”, como apontamos acima, que expressa a modalidade alética pelo caráter de necessidade, mas com valor deôntico.

Nos dois bilhetes acima, percebemos a presença do alocutário pela marca do vocativo, pelo uso do imperativo e dos pronomes *você* e *seu*, que evidenciam haver uma interação pela linguagem que se estabelece a partir de um contrato anterior, evidenciando o aspecto dialógico, e sócio-interacional da linguagem: falar é interagir e fazer fazer.

Podemos afirmar, por meio da análise, que a interação pela linguagem, realizada por meio dos bilhetes escritos como devolutiva de avaliação ao texto do aluno, evidencia o posicionamento do professor mais em termos de julgamento e de ordem do que de diálogo.

Justificamos essa afirmação pelo uso frequente no *corpus* dos termos avaliativo-axiológicos, que situam o professor claramente em relação ao julgamento positivo ou

¹¹ A legenda para as marcas no texto: asserção =sublinhar/ ordem=negrito/ adjetivos entre [] (colchetes)/verbos com *(asterisco)/advérbios seguidos de #.

negativo que faz em relação ao texto do aluno, por meio de adjetivos predicativos intensificados pelos advérbios, e pelos verbos subjetivos conjugados em primeira pessoa; e também, pelo fato de os atos de fala expressos nos bilhetes serem manifestações de um mesmo ato de fala, a ordem, atualizada de forma direta ou indiretamente, pelas asserções. Todas elas mostram que, nessa interação pela linguagem, o locutor posiciona-se frente a seu enunciado, assumindo seu estatuto de superioridade frente ao alocutário, impondo-se a ele.

Importante observar a ausência do ato de fala da “pergunta”, o qual, como dissemos anteriormente à página 12, “posiciona-se no grau menos intenso em relação ao valor de ordem. Seu uso evidencia a intenção por parte do locutor de estabelecer uma interação em que o alocutário participe efetivamente.”

Observamos ainda haver uma gradação de intensidade em relação ao tom de julgamento, de obrigatoriedade ou de cobrança, nas diferentes formas de expressão, dependendo do ato de fala e dos termos escolhidos pelo locutor. A nosso ver, essa diversificação de formas de expressar a ordem é uma estratégia do locutor para interagir com seu alocutário: marca seu posicionamento superior, mas, em alguns momentos, propõe o diálogo implicando o aluno no processo de avaliar, compartilhando com ele responsabilidades, orientando-o para refletir sobre sua produção escrita.

As asserções afirmativas marcam as apreciações e o julgamento do professor em relação ao texto do aluno, principalmente quando associadas ao uso freqüente do verbo subjetivo *gostar* explicitando as opiniões favoráveis do professor. Também concorre para essa ideia o uso de termos como os adjetivos avaliativos-axiológicos que expressam claramente a posição de julgamento na medida em que refletem o posicionamento do locutor em relação ao objeto avaliado, como no caso do adjetivo *bom* que ocorre com frequência nos bilhetes.

Há também o uso do advérbio intensificador, “muito”, que enfatiza a ideia avaliativo-axiológica de verbo e de adjetivo, reforçando julgamentos e apreciações, além de marcar mais fortemente a adesão do locutor a seu enunciado, evidenciando o estatuto de autoridade do professor, atribuído institucionalmente.

Cumpramos lembrar ainda o uso frequente do ato de fala de ordem, expressão direta da modalidade deôntica, relacionada à obrigação e à permissão, que revela mais claramente as atitudes e as opiniões do professor, exigindo que o aluno execute uma ação a partir do seu

dito. O ato de fala direto de ordem se expressa com frequência nos bilhetes pelos verbos no modo imperativo, no modo infinitivo e também, mais atenuadamente, pelo uso de verbo auxiliar modal *poder* e do verbo *precisar*.

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 escolhas lingüísticas e estratégias lingüísticas de interação.

Considerações Finais

Cabe, por fim, tecer algumas considerações relacionando as estratégias lingüísticas de interação e as marcas de subjetividade presentes nas devolutivas de avaliação dos professores ao ensino e à aprendizagem da escrita.

Acreditamos que o professor, ao manter uma posição hierárquica superior e um tom de julgamento nas devolutivas de avaliação, mantém o aluno distante, não comprometido com o processo avaliativo. Assim, o aluno 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, o diálogo entre professor e aluno nas devolutivas de avaliação constitui uma das formas de mudar essa situação e implicar o aluno, cada vez mais, em seu aprendizado da escrita.

A partir dessa perspectiva, devemos considerar também a importância de compartilhar critérios e incrementar a competência comunicativa (aí incluída a competência lingüística) dos discentes, para que se espere dessa interlocução um resultado positivo, ou melhor, uma resposta satisfatória que se apresenta no aperfeiçoamento do texto pelo aluno, a partir das orientações do professor. Esse fato evidencia que a devolutiva de avaliação do professor pode constituir um estímulo à aprendizagem.

Assim, entendemos que o ensino e a aprendizagem da escrita estão bastante ligados a essa conversa entre o professor que orienta, que sugere, que questiona, e o aluno que está implicado ao processo, que se preocupa, que acata as sugestões, não simplesmente para obedecer a uma ordem, mas porque tem clareza dos objetivos e dos critérios que deve seguir para incrementar seu aprendizado.

Enfim, um aluno que compartilha competências e conhecimentos para aprimorar seu texto e está pronto para responder à solicitação do professor. Acreditamos que essa

conversa entre dois interlocutores, ativos e cientes de seu papel, pode promover também o desenvolvimento da competência escritora. Com este artigo, buscamos reafirmar que o momento da avaliação de produções escrita é uma etapa importante de intervenção do professor para o desenvolvimento da proficiência escritora de seus alunos.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J.L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

CABRAL, M. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, F.I. (org). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994.

CONDEMARÍN, M. e MEDINA, A. *Avaliação autêntica*. São Paulo: Artmed, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Introduction e L'acte de question et l'acte d'assertion: opposition discrète ou continuum? In: KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.). *La Question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2001.

_____. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin, 1997.

_____. *Les interactions verbales I*. Paris: Armand Colin, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, v. 2.

NEGRONI, M.M.G. e COLADO, M.T. *La Enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos, 2001.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

PERRENOUD, P. *Avaliação: Da Excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P. THURLER, M.G. et al. (Org.). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, M.C.C. A seqüência discursiva pergunta e resposta. In: FONSECA, J (Org.). *A organização e o funcionamento dos discursos: Estudos sobre o português. Tomo II*. Porto: Porto Editora, 1998.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coordenação de trad. VOGT,C. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

_____. *Expressão e significado. Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TOMASSONE, R. *Pour enseigner la grammaire*. Nanterre: Delagrave, 1996.