

A avaliação na interacção verbal em contexto pedagógico

Carla Aires Alves

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

Objecto e objectivos da investigação

A análise da interacção verbal que se processa em contexto pedagógico tem-se afirmado enquanto estratégia que possibilita um maior conhecimento sobre um contexto particular, no qual diversos sujeitos interagem socialmente, permitindo uma reflexão acerca da forma como o professor gere a sua prática pedagógica e dos ressupostos inerentes ao modo como regula todo o processo de ensino-aprendizagem. Importa fomentar a compreensão da realidade educativa como um processo essencialmente linguístico-comunicativo já que o nosso ensino, tal como está estruturado, seria praticamente impensável sem a linguagem (cf. Stubbs, 1987) e porque, em larga medida, falar é também agir. (Cf. Austin, 1986)

Pretende-se aqui analisar uma dimensão específica da interacção verbal em contexto pedagógico – a avaliação – visando-se reflectir sobre o modo como esta é concretizada para se observar o grau de poder revelado pelo professor e a forma como é marcado o princípio de enquadramento (cf. Bernstein, 1981). Centraremos a nossa atenção no discurso do professor, mais especificamente nos seus enunciados avaliativos (avaliação positiva e avaliação negativa) procurando-se compreender que estratégias linguísticas são mobilizadas para a concretização da avaliação e em que domínio incidem (conteúdos académicos, competência interaccional). Espera-se ainda efectuar algumas considerações acerca das repercussões do movimento de avaliação para a face do aluno. (Cf. Brown e Levinson, 1987)

Para a consecução destes objectivos optou-se pela constituição de um *corpus*, tendo-se recorrido à análise do discurso enquanto estratégia que incide na análise discursiva das ocorrências linguísticas processadas em contextos reais (cf. Stubbs, 1983).

O *corpus* comporta duas aulas de Língua Portuguesa do 2º ciclo registadas em escolas situadas em meios distintos. A Aula A corresponde a uma turma cujas habilitações literárias dos pais recaem predominantemente no 1º ciclo e as actividades profissionais no âmbito do operariado. A Aula B foi registada numa turma de meio mais urbanizado, sendo que as habilitações literárias ultrapassam a escolaridade obrigatória e revelam uma expressão significativa do ensino superior, situando-se as profissões no âmbito da pequena e média burguesia.

Discurso pedagógico

A desigualdade na distribuição do poder existente em contexto pedagógico é perceptível no controlo desigual entre transmissores e aquirentes que o professor revela quer no plano do discurso instrucional, quer no do discurso regulador.

Basil Bernstein (1996) apresenta as regras constitutivas do discurso pedagógico alicerçadas nas regras de distribuição (*distributive rules*), de recontextualização (*recontextualizing rules*) e de avaliação (*evaluative rules*). Estas estão inter-relacionadas, existindo inclusivamente relações hierárquicas entre elas, na medida em que as regras de distribuição regulam as regras de recontextualização e estas as de avaliação. (Cf. Bernstein, 1998: 58)

“...these rules are hierarchically related, in the sense that recontextualizing rules are derived from the distributive rules, and evaluative rules are derived from the recontextualizing rules.” (Bernstein, 1996: 14)

As regras de distribuição assumem como função regular a relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática, determinando os limites do próprio discurso.

As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico. Através destas regras, o discurso pedagógico, num processo de deslocação e recolocação, cria selectivamente os sujeitos pedagógicos. O discurso realizado na sala de aula é sobretudo polifónico, coexistindo nele várias vozes e textos. Ele é fruto das sucessivas recontextualizações, derivando da apropriação de outros discursos (produzidos por instâncias exteriores) criteriosamente seleccionados e relacionados de modo a serem selectivamente transmitidos e adquiridos.

O conhecimento surge, aos olhos do aluno, na posse do professor e da classe que ele representa, o que delimita mais claramente a desigualdade sobre a qual assenta a relação entre transmissor e aquirente e leva a que a avaliação seja um elemento continuamente presente na prática pedagógica. As regras de avaliação regulam a relação entre as regras de transmissão e de aquisição, sendo também elas que asseguram a distribuição do poder posicionando diferentemente os sujeitos.

“A avaliação é, na essência, aquilo que o aparelho pedagógico serve – celebrar a distribuição do poder, através da demarcação, isolamentos e deslocações dos discursos e através da formalização da gramática da sua reprodução, dentro das limitações e exclusões de uma cultura específica de discurso.” (Domingos et al., 1986: 292)

A posição hierarquicamente superior do professor advém não só da divisão social do trabalho mas também de um tipo particular de relação com o conhecimento, de uma escola que apresenta os conteúdos altamente delimitados e isolados cabendo ao professor a sua transmissão e avaliação por forma a assegurar a aprendizagem.

Os princípios de comunicação são regulados pelo princípio de enquadramento, que se poderá manifestar de modo mais forte ou mais fraco, podendo variar a forma de controlo exercida. Assim, o conceito de enquadramento é apresentado pelo autor como um princípio regulador das práticas comunicativas:

“Framing refers to the principle regulating the communicative practices of the social relations within the reproduction of discursive resources, that is, between transmitters and acquires.” (Bernstein, 1981: 345)

Se o princípio de enquadramento é forte, o transmissor regula claramente as características dos princípios interaccionais e locacionais (o contexto comunicativo). Quando o enquadramento é fraco, o aquisidor possui em alguma medida a regulação das características distintivas do contexto comunicativo, podendo colaborar na selecção, organização e ritmagem das categorias. Todavia, Basil Bernstein previne que tal poderá ser mais uma mitigação do que uma verdadeira regulação por parte do aquisidor: “This may be more apparent than real.” (Bernstein, 1981: 345)

A avaliação é na sua essência um meio de marcar o poder e de manter um princípio de enquadramento forte entre os sujeitos que actuam na sala de aula, tornando-se definidora deste tipo de contexto e específica do discurso do professor. Ela pode oscilar entre dois pólos (avaliação negativa e avaliação positiva) que possuem basicamente duas orientações distintas e diferentes repercussões para a face do interlocutor. A avaliação positiva denota cortesia positiva e protege a face do aluno, sendo uma estratégia utilizada pelo professor para reduzir a sua autoridade e para mostrar acordo com o interlocutor (cf. Brown e Levinson, 1987). A avaliação negativa revela-se extremamente coerciva e constitui um acto ameaçador da face para com a imagem do alocutário, pois embate com a sua necessidade de se sentir apoiado e aprovado – face positiva. (cf. Brown e Levinson, 1987)

A participação adequada na interacção verbal produzida na sala de aula, envolve não só a integração de conhecimentos académicos mas também a apropriação de mecanismos de interacção verbal e social. O aluno que não participe, mesmo que tenha adquirido os conhecimentos transmitidos na sala de aula, pode ser mal compreendido e avaliado pelo professor. O sucesso escolar estará largamente determinado não só pela aprendizagem formal, mas também pela competência interactiva e pelas possibilidades de efectuar uma verdadeira participação.

Decorrente da competência interaccional e da aquisição de conhecimentos, Mehan (1979) considera que a avaliação de uma resposta do aluno é efectuada em duas vertentes: forma e conteúdo. O aluno poderá providenciar uma resposta correcta à questão formulada pelo professor mas pode, simultaneamente, proceder incorrectamente em relação ao modo como efectuou a sua intervenção, não seguindo as regras de interacção verbal na sala de aula. Igualmente, a sua resposta poderá ter sido interaccionalmente correcta (seguindo a adequada tomada da palavra), mas o conteúdo poderá não ser o desejado.

Quando a avaliação negativa se insere predominantemente no discurso regulador e pretende corrigir a forma como se está a concretizar a interação verbal, a sequência é encerrada. Se a avaliação negativa visa preferencialmente o conteúdo da intervenção, o professor utiliza diversas estratégias por forma a ultrapassar a situação e a manter o progresso normal da aula¹.

Análise do *corpus*

A análise do *corpus* permitiu-nos observar a seguinte distribuição dos enunciados do professor:

Quadro I – Distribuição dos enunciados dos professores

Enunciados do professor	Aula A		Aula B		Total	
	F	%	F	%	F	%
Total de enunciados	336	100	138	100	474	100
Total de enunciados avaliativos	74	22.0	36	26.8	110	23.2

Através da leitura do quadro I, verificámos que relativamente ao total de enunciados proferidos pelo professor, a percentagem de enunciados avaliativos apresenta um número bastante significativo. A sua percentagem é ainda substancialmente aproximada nas duas aulas, o que nos leva a constatar que a estrutura da interação verbal que se processa na sala de aula possui alguma regularidade.

Confrontando os enunciados de avaliação positiva e de avaliação negativa, constatámos que, neste *corpus*, a avaliação positiva surge com maior preponderância.

Quadro II – Enunciados avaliativos dos professores

Avaliação do professor	Aula A		Aula B		Total	
	F	%	F	%	F	%
Enunciados de avaliação positiva	54	73.0	32	88.9	86	100
Enunciados de avaliação negativa	20	27.0	4	11.1	24	100
Total de enunciados avaliativos	74	100	36	100	110	100

¹ Reformula e/ou parafraseia a pergunta para o mesmo aluno, faculta alguma pista ao aluno ou dirige a pergunta a outro aluno.

Em relação aos enunciados de avaliação negativa temos, na Aula A, em função do total de enunciados avaliativos, uma percentagem de 27.0% constatando-se uma elevada frequência do advérbio de negação *não*.

Paulo: Nós pomos – andava ele – pomos um adjectivo qualquer.

Prof.: O adjectivo não! PRONOMES de sujeito e de complemento.

O professor realiza também um total de 8 interrogativas com função de avaliação negativa. Estas questões revelam a estranheza ou a surpresa do locutor pelo que são interpretadas pelo aluno como avaliação negativa.

Prof.: Possessivo? Indica posse?

A avaliação negativa pode ainda ser formulada através do advérbio de afirmação *sim*. Este adquire contornos expressivos e é proferido com uma entoação muito peculiar que indica tratar-se de um potencial desacordo. A avaliação negativa é clarificada através do restante enunciado introduzidos pela conjunção coordenativa adversativa *mas*.

Prof.: Sim. Mas neste caso quem estava tranquilo era o menino. – (...)

A avaliação negativa aparece, em dois momentos, mitigada através do recurso a elementos paralinguísticos, sendo, no exemplo que a seguir apresentamos, também utilizadas a adversativa *mas* e a interrogativa *tag*.

Prof.: Humm! Mas se calhar teria sido melhor perguntares antes: sabes cuidar dos teus filhos, não era?

De salientar que encontrámos ainda nesta aula 3 enunciados de avaliação negativa fortemente constrangedores e ameaçadores para a face do aluno:

Prof.: Eu não sei. Tu dizes uma coisa a ver se cola, dizes outra a ver se cola. Eu queria que realmente dissesses o que pensas...

Prof.: Estás a dizer à sorte ou estás – como é? –

Prof.: Oh Alcides! Acabei de dizer: não me peçam para eu ler e tu já a dizer: “é assim, não é Sôra?”.

Neste último exemplo mais do que avaliar negativamente o conteúdo do enunciado do aluno, o professor pretende corrigir o modo como é efectuada a participação na interacção verbal.

Na Aula B a avaliação negativa surge com uma expressão muito ténue, perceptível quer na sua frequência (4 vezes), quer na selecção das estratégias linguísticas para a sua concretização.

Prof.: É A Fada Oriana, mas quem é que escreveu esse livro?

Prof.: Eu acho que foi mais um obstáculo do que um abismo.

No primeiro enunciado, o professor opta por avaliar positivamente a intervenção do aluno, e só depois utiliza uma coordenada adversativa e refaz a questão. No segundo exemplo, a atenuação do poder surge essencialmente através da diluição das asserções com o verbo *acho*, colocando o professor as suas afirmações como opiniões, disfarçando o seu poder. Neste enunciado não encontramos o recurso a qualquer advérbio de negação ou a uma entoação ameaçadora, tratando-se simplesmente de uma discordância do professor.

Incidindo agora a nossa atenção na avaliação positiva realizada pelos professores, podemos afirmar que esta visa um efeito perlocutório distinto favorecendo a face do aluno.

A avaliação positiva pode-se também evidenciar através de diversas estratégias linguísticas. Uma das formas que o professor possui para realizar a avaliação positiva é a repetição lexical que se traduz na repetição integral ou parcial do enunciado do aluno, transmitindo, ao denotar concordância, cortesia positiva para com o alocutário.

Ana: Mansas.

Prof.: MANSAS! MANSAS águas! Está a dizer como ficaram as águas.

Comparando os número de enunciados de avaliação positiva com o número de enunciados que contemplam a repetição lexical como forma de avaliar positivamente, obtemos os seguintes resultados:

Quadro III – Utilização da repetição lexical pelos professores

Repetição lexical	Aula A		Aula B		Total	
	F	%	F	%	F	%
Número de enunciados de repetição lexical	35	64.8	14	43.8	233	73.3
Número de enunciados de avaliação positiva	54	100	32	100	318	100

A leitura deste quadro permite-nos confirmar que a repetição lexical² constitui a estratégia privilegiada de realização da avaliação positiva. Destaque-se que esta estratégia poderá em alguns momentos funcionar como uma forma de gestão da palavra, pois a repetição do enunciado do aluno permite que o interlocutor compreenda que já foi ouvido.

Paulo: Uma cobra de água.

Filipe: Lagarto, lagarto...

Prof.: Uma cobra de água, um lagarto, mais!

Para além da repetição lexical, que como vimos é largamente explorada no *corpus*, o professor possui à sua disposição uma ampla variedade de expressões para a concretização da avaliação positiva³. Embora se encontrem outras expressões pontualmente empregues, o quadro seguinte apresenta aquelas a que os professores recorrem mais frequentemente.

Quadro IV – Avaliação positiva: expressões avaliativas seleccionadas

Avaliação positiva	Aula 2		Aula 6		Total	
	F	%	F	%	F	%
Muito bem	2	16.6	4	30.7	6	24.0
Exactamente	2	16.6	–	–	2	8.0
Sim/Sim senhor(a)	8	66.7	4	30.7	12	48.0
Correcto/ Verdade	–	–	1	7.7	1	4.0
Exacto	–	–	1	7.7	1	4.0
Isso/ Está bom	–	–	1	7.7	1	4.0
Realmente	–	–	2	15.4	2	8.0
Total	12	99.9	13	99.9	25	100

Confrontando os dados disponibilizados neste quadro com os dados do anterior (quadro III) podemos observar que a avaliação positiva envolve um recurso menor a expressões avaliativas do que à repetição lexical, sendo esta última uma forma significativamente seleccionada pelo professor.

² Por forma a fazer prevalecer a avaliação positiva, o professor utiliza, no mesmo enunciado, outras expressões de avaliação positiva ou opta por efectuar a repetição lexical um maior número de vezes.

³ Note-se que um mesmo enunciado de avaliação positiva pode apresentar em simultâneo várias expressões de avaliação positiva e/ou a repetição lexical.

Ainda relativamente ao quadro IV, é notório o facto de uma das expressões mais usadas ser o *muito bem* podendo-se adiantar uma comparação com a utilização da expressão *bien* em castelhano. Fina (1997) analisando as funções de *bien* na interacção verbal na sala de aula detectou a existência de duas funções básicas deste dispositivo – uma função transaccional e uma função avaliativa. A função transaccional corresponde à necessidade de mudança de discurso por parte do professor servindo-se do enquadrador discursivo (*marker* ou *frame*). Por outro lado, a mesma expressão remete para a avaliação positiva do enunciado do aluno.

Conclusão

A avaliação, mais do que um elemento distintivo do discurso pedagógico, apresentou-se como um lugar de especificidade do discurso do professor, podendo incidir quer no conteúdo do enunciado, quer na forma como é realizada a participação na interacção verbal na sala de aula. Apesar da sua ocorrência significativa (em função do número de enunciados) a avaliação mostrou-se um dispositivo fortemente produtivo, surgindo mais frequentemente em relação ao conteúdo do enunciado do que à forma como é realizada a interacção verbal.

Observámos que a avaliação negativa pode ser concretizada através de diversos mecanismos. Neste *corpus* os professores mobilizaram as seguintes estratégias linguísticas para a realização da avaliação negativa⁴:

- Advérbio de negação *não*, ou outras expressões substitutivas como *está mal*;
- Advérbio de afirmação *sim* + conjunção adversativa *mas* + restante enunciado mostrando desacordo;
- Interrogativas que revelam estranheza perante a resposta do aluno.

Para a concretização da avaliação positiva o professor recorreu aos seguintes mecanismos:

- Repetição lexical
- Expressões que revelam acordo

O princípio de enquadramento é mais fortemente regulado na Aula A já que foi nesta aula que se constatou um recurso mais frequente à avaliação, principalmente na sua vertente negativa, evidenciando o professor claramente o seu poder e ameaçando a face do interlocutor. Podemos ainda levantar a hipótese de este facto ter alguma relação com a origem social dos alunos, já que a turma A se apresenta como um grupo socialmente menos favorecido.

⁴ Uma outra estratégia possível para a realização desta avaliação é a suspensão de enunciado (repetição da parte correcta do enunciado do aluno possibilitando que este se auto-corrija), contudo não encontramos este mecanismo no nosso *corpus*.

Acreditamos que a análise da interacção verbal que se processa na sala de aula nos providencia um maior conhecimento acerca deste contexto específico, permitindo reflectir acerca do processo educativo enquanto um processo linguístico-comunicativo e possibilitando o desenvolvimento de sujeitos capazes de interagir verbalmente em diferentes situações. Neste sentido, reiteramos a nossa convicção de que é fundamental estimular a análise do discurso enquanto prática que permite questionar sobre a forma como se ensina e se aprende nas nossas escolas.

Bibliografia

- AUSTIN, John L. (1986). *How to do things with words*. 2ª edição. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen (1987). *Politeness some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNSTEIN, Basil (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model, *Language in society*, n.º3.
- BERNSTEIN, Basil (1996). Pedagogic discourse: a sociological analysis. In Emília Pedro (ed.), *Discourse analysis*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- DOMINGOS, Ana Maria, BARRADAS, Helena, RAINHA, Helena & NEVES, Isabel Pestana (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FINA, Anna de (1997). An analysis of Spanish bien as a marker of classroom management in teacher-student interaction. *Journal of pragmatics*, n.º28.
- MEHAN, Hugh (1979). *Learning lessons*. Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- STUBBS, Michael (1983). *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- STUBBS, Michael (1987). *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.