

Subsídios linguístico-discursivos para a avaliação de linguagem

Lourenço Chacon

Como citar: CHACON, Lourenço. Subsídios linguístico-discursivos para a avaliação de linguagem. *In:* GIACHETI, Célia Maria (org.). **Avaliação da fala e da linguagem:** perspectivas interdisciplinares em Fonoaudiologia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.83-104.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-87-3.p83-104>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

SUBSÍDIOS LINGUÍSTICO- DISCURSIVOS PARA A AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM

Lourenço CHACON

INTRODUÇÃO

Implícita, ou explicitamente, as teorias sobre a linguagem trazem, dentre seus fundamentos, uma ideia de diálogo. Essa ideia pode ser detectada já em pensadores hoje clássicos do campo dos estudos linguísticos, como Saussure¹, Jakobson² e Benveniste³. Vejam-se situações em que ela, de algum modo, comparece em suas reflexões.

Em Saussure¹, a ideia de diálogo se mostra ao descrever as características do que ele define como circuito da fala: “Este ato supõe pelo menos dois indivíduos: é o mínimo exigível para que o circuito seja completo.”¹(p. 19). Em Jakobson², a ideia está subjacente ao que ele chama de ato de comunicação verbal: “O REMETENTE envia uma MENSAGEM

ao DESTINATÁRIO.”² (p. 123 – destaques do autor). Em Benveniste³, ela está na base de sua descrição, hoje clássica, do conceito de enunciação:

Mas imediatamente, desde que [o locutor] se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário.”³ (p. 84).

Foi feita uma circunscrição aos pensadores clássicos dos estudos linguísticos. No entanto, suas ideias, desdobradas ou ressignificadas, continuam a servir de suporte para concepções mais recentes sobre a linguagem. Também pensadores de outros campos de conhecimento que não o da Linguística supõem (dentre outras ideias sobre o funcionamento da linguagem) uma ideia de diálogo. É o que se vê em filósofos e filósofos da linguagem como Austin⁴, cujas ideias (além das de outros filósofos) inspiram a área dos estudos linguísticos que se conhece como pragmática. Por sua vez, ideias mais complexas de Bakhtin⁵ e de Pêcheux⁶ sobre a dialogia interna ao discurso sustentam boa parte dos estudos chamados de discursivos.

Não parece, pois, ser gratuita a ideia (implícita ou explícita) de diálogo em pensadores (linguistas ou não) que se voltaram sobre os fundamentos da linguagem. Afinal, a razão central de existir da linguagem é justamente a comunicação, processo que, empiricamente, se caracteriza, prioritariamente, como “diálogo” orientado pela produção e atribuição do sentido. Essa busca pelo sentido na interação verbal necessariamente supõe a presença de uma língua – a qual, em si mesma, não é a fonte do sentido, mas certamente é um de seus motores. É, então, o sentido que orienta a ação pela linguagem no processo chamado de comunicação linguística. Todo ato de comunicação (e não só os linguísticos) tem, portanto, como orientação fundamental, a produção e a atribuição de sentidos.

Resulta do que precede que muito do fazer fonoaudiológico com a linguagem pode ser entendido como um ato (comunicativo) de produção e de atribuição de sentidos sustentado por uma língua. Para tanto, basta pensar em como crianças apresentam características de seu desempenho de linguagem em função dos sentidos que ela atribui à ação de seu/sua terapeuta sobre ela – que, numa visão linguística, corresponde

a seu interlocutor. Basta pensar, ainda, em como esse desempenho se altera conforme mudem seus/suas terapeutas. O mesmo pode ser dito a propósito de uma situação de avaliação: avalia-se, nessa perspectiva, não a linguagem em si da criança, mas, sim, o que a criança mostra de linguagem em função de como o avaliador se constitui, para ela, como interlocutor – mesmo quando se trata de casos em que a fala não comparece, mas em que comparecem, como retorno à ação do avaliador, reações não linguísticas como gestos, expressões faciais... Avalia-se, em outras palavras, não a linguagem da criança, mas o produto linguístico (e mesmo o não linguístico) da interação criança/avaliador. O que significa dizer que o avaliador está diretamente envolvido nos sentidos que resultarão de sua interação com essa criança em avaliação.

Dado esse ponto (primordial) de partida, **para o que** se pode e **como** se pode olhar para a linguagem em situações de avaliação de linguagem? Obviamente, a resposta a essa complexa questão dependerá, acima de tudo, da concepção de linguagem que orientará o olhar para a avaliação. Dependerá também da concepção de relação dialógica subjacente à concepção de linguagem adotada. Serão dadas, aqui, sugestões de como se construir esse olhar. Ressalte-se, porém, que, dados os limites do presente capítulo, nem todos os aspectos dessa construção serão exemplificados. No entanto, serão apontadas referências de trabalhos desenvolvidos com base no olhar aqui descrito.

1 PARA O QUE SE OLHAR NA LINGUAGEM

Há na linguagem dois planos que podem ser considerados como centrais na construção da resposta a para o que se olhar nela: (1) o da organização linguística do dito; e (2) o das condições do dizer. Em função desses planos é que se localizam as unidades linguísticas e se observa seu funcionamento no interior da língua e/ou em seu uso concreto. Metodologicamente serão feitas, aqui, separações entre eles para melhor se conduzir a descrição do olhar. Entretanto, em situações reais de linguagem (tanto nas de avaliação quanto nas de uso cotidiano), eles se mostram empiricamente indissociáveis.

Antecipam-se as características fundamentais desses planos. O plano da **organização linguística do dito** diz respeito às camadas da

língua e às unidades que se têm como típicas de cada uma dessas camadas. Tradicionalmente, trata-se das camadas fonológica, morfológica, lexical, sintática e semântica. Já o plano das **condições do dizer** diz respeito às características contextuais – em sentido estrito, as pragmáticas; em sentido amplo, as discursivas – da comunicação verbal. No contexto de avaliação, as características pragmáticas estão relacionadas aos aspectos convencionais da avaliação, bem como àqueles que provêm da situação concreta em que ela se dá. Por sua vez, as características discursivas concernem aos aspectos sócio-históricos mais amplos que estabelecem (ou constituem) os papéis de avaliador/avaliado e orientam tanto a concepção quanto o fazer da avaliação, sem que muitas vezes o próprio avaliador e o avaliado se deem conta da presença e da força desses aspectos na situação de avaliação.

1.1 O PLANO DA ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICA DO DITO

Antecipadas as características fundamentais desses dois planos, passa-se à descrição de suas principais características específicas. Conforme antecipado, tradicionalmente, o plano aqui chamado de organização linguística do dito é descrito sob forma de camadas, vistas ainda, na teoria linguística, como estratos, níveis ou componentes.

Na **camada fonológica**, detectam-se dois principais componentes: o segmental e o prosódico. O componente segmental é aquele em que é estabelecido, pela língua, seu sistema fonológico. Desse sistema, destacam-se os fonemas e a combinação dos traços distintivos que constitui os fonemas como unidades fonológicas. Fonemas têm papel fundamental na língua, na medida em que introduzem, nela, a diferenciação de significados das palavras, como, por exemplo, a diferenciação entre os conceitos das palavras *faca* e *vaca*. São, portanto, unidades distintivas da língua, já que não têm significado em si mesmas, mas permitem a distinção de significados⁷. Os fonemas não se combinam aleatoriamente; sua combinação se dá em função das posições que podem ocupar nas diferentes partes da sílaba. No sistema fonológico, portanto, a sílaba tem a importante função de presidir a organização de fonemas. Mas a sílaba é, também, a unidade mínima sobre a qual o plano prosódico vai se estabelecer. Pode-se, pois, dizer que a sílaba estabelece a ligação entre as características segmentais e as prosódicas do componente fonológico da linguagem. O componente prosódico é organizado, na língua,

em níveis sobrepostos. Respectivamente do mais básico ao mais estendido, são sete os constituintes prosódicos que operam em cada um desses níveis⁸: a sílaba; o pé métrico; a palavra fonológica; o grupo clítico; a frase fonológica; a frase entonacional; e o enunciado fonológico. Cada um desses níveis é responsável pela organização de grupos cada vez maiores de unidades linguísticas, cada um deles identificado por algum relevo prosódico, que estabelecerá alguma forma de alternância entre uma porção proeminente (mais forte) e outra(s) não proeminente(s) (mais fracas). É por meio do componente prosódico que, por exemplo, no nível da palavra fonológica, se identificam suas partes fracas e fortes⁹. Veja-se a organização prosódica da palavra *bicicleta*. Ela é composta por quatro sílabas (nível prosódico basilar) que, no nível imediatamente superior, o do pé métrico, se organizarão em dois pés, cada um deles com uma unidade proeminente e uma não proeminente: *BI-ci* e *CLE-ta*. Esses dois pés, por sua vez, se agruparão no plano da palavra fonológica de tal modo que o primeiro deles será o não proeminente e, o segundo, o proeminente – aquele que receberá o relevo (na sílaba *CLE*) que identificará o acento dessa palavra.

Na **camada morfológica**, as unidades básicas que constam dela são os morfemas. Essas unidades são entendidas, tradicionalmente, como as menores unidades de significado de uma palavra. Na palavra “garotas”, por exemplo, detectam-se três morfemas: (1) *garot-*, que corresponde à raiz da palavra; (2) *-a-*, que corresponde à desinência de gênero gramatical da palavra; e (3) *-s*, que corresponde à sua desinência de número gramatical. Nessa camada da língua, a palavra é vista, portanto, em seus aspectos formais. Desse modo, do ponto de vista morfológico, *cantamos* e *cantaremos* são duas palavras diferentes na língua, já que, embora apresentem a mesma raiz, diferentes morfemas entram em sua estrutura.

Já na **camada lexical**, a palavra é vista como uma unidade do acervo da língua. Nesse acervo, *cantamos* e *cantaremos* serão vistos não como distintas palavras, como na camada morfológica, mas como uma mesma unidade da língua. Distinguem-se, ainda, nesse acervo, as unidades lexicais das unidades funcionais (ou gramaticais). As primeiras compõem o rol de palavras que têm função, por assim dizer, extralinguística, já que formam o conjunto de representações semânticas do mundo real ou do mundo imaginário. São palavras como *árvore*, *bruxa*, *amarelo* e *quarta-feira*, por exemplo. As segundas, por sua vez, têm sua atuação restrita ao

que se pode entender como funcionamento intralinguístico, uma vez que organizam formalmente, ou seja, relacionam as partes dos enunciados. Trata-se de palavras como *de*, *mas* e *que*, por exemplo.

Na **camada sintática**, sua unidade fundamental é a oração. Em função da unidade sintática de uma oração é que (1) serão observadas as partes de que ela se compõe e (2) serão entendidas suas combinações sob forma de períodos mais, e menos, complexos.

Por fim, na **camada semântica**, o significado é a unidade essencial. Nessa camada, observa-se, portanto, como a significação se organiza no interior da língua. Antecipou-se, por exemplo, que o significado já se mostra presente no plano morfológico, uma vez que, por princípio, por menor que seja um morfema (uma desinência, por exemplo), ele é uma unidade dotada de significado. Também no léxico da língua o significado está presente, sob a forma de conceitos das palavras. Por fim, na sintaxe ele também se mostra presente, especialmente na combinação entre orações, já que, ao mesmo tempo em que sintaticamente elas se combinam, sua combinação é estabelecida por meio de relações semânticas como *causa*, *tempo*, *finalidade*, *ressalva* dentre muitas outras. Destaque-se, por fim, que as unidades da língua podem formar redes associativas em função de propriedades semânticas em comum. É o que se vê, por exemplo, na organização das palavras em campos semânticos como vestuário, meios de transporte, animais marinhos etc.

Deve-se, no entanto, observar que a significação não se resume às unidades da língua e/ou às suas relações internas. Ela resulta (também e principalmente) de como a língua é colocada em uso nos atos comunicativos verbais. Nesse plano, seria mais adequado se falar em sentido, e não em significação, já que o sentido, num ato de comunicação verbal, resultará, além das unidades linguísticas, também das condições pragmáticas e discursivas da produção desse ato.

Resumidamente, na descrição de cada camada da língua, foram apresentadas suas unidades típicas, bem como características de seu funcionamento interno à língua.

Há, porém, que se fazer uma importante observação. Embora descritas em função de cada camada, as unidades da língua mostram-se interligadas em mais de um plano. No léxico, por exemplo, uma palavra

como “sudanesas”, ao mesmo tempo, apresenta camadas fonológica, morfológica, sintática e semântica. A camada fonológica se mostra nessa palavra, já que, prosodicamente, ela é composta de quatro sílabas (su-da-ne-sas), que se combinam em dois pés rítmicos cada um com sua proeminência (SU-da / NE-sas) e dentre os quais se verifica nova relação de proeminência (NEsas destaca-se em relação a SUda), que identificará o acento tônico da palavra. Além dessas características prosódicas, ainda na camada fonológica, em cada uma das quatro sílabas da palavra, os fonemas se dispõem e se combinam de acordo com padrões fonológicos estabelecidos universalmente (na linguagem) ou especificamente (na língua portuguesa). A palavra “sudanesas” mostra, ainda, sua camada morfológica, já que é composta por quatro morfemas, que se referem a seu radical (*sudan-*), ao sufixo *-es-*, que indica procedência, origem, à desinência *-a-*, que indica seu gênero morfológico de feminino na língua, e à desinência *-s*, que indica seu número plural. Quanto à camada sintática, a palavra *sudanesas* mostra que é suscetível à sua posição na oração para poder ser interpretada sua classe. Por exemplo: ela será considerada como um substantivo na oração. *As sudanesas visitaram o Brasil.* Será considerada como um adjetivo na oração *As peças sudanesas chegaram ontem ao museu.*

Analogamente, níveis prosódicos como a frase fonológica, a frase entonacional e o enunciado fonológico mantêm fortes relações com características sintáticas da língua. Observe-se a estrutura *um outro animal cansado*. Prosodicamente, ela se organiza como uma única frase fonológica, com proeminência na sílaba tônica da palavra *cansado*, se corresponder a um único bloco sintático. Mas ela pode corresponder a duas frases entonacionais *um outro animal* e *cansado*, caso, sintaticamente, a palavra *cansado* se desloca das anteriores. Esse deslocamento provocará, então, na mesma sequência, duas unidades prosódicas, já que cada uma terá seu próprio contorno entonacional. Basta ver que, numa escrita formal, essa distinção prosódica dependente da organização sintática será registrada, respectivamente, pela ausência e pela presença de vírgulas: *um outro animal cansado*; *um outro animal, cansado*.

Em síntese, embora se possam fazer separações metodológicas quando se pensa em para o que se olhar no plano linguístico, suas unidades se apresentam, em muitos momentos, em interfaces diversas entre as várias camadas desse plano.

1.2 O PLANO DAS CONDIÇÕES DO DIZER

E para o que se olha quando se pensa no plano das condições do dizer? Conforme antecipado, nesse plano é que se detectam os aspectos pragmáticos, bem como os discursivos, que estão na base da produção do dizer. Passa-se à descrição de suas características fundamentais.

A **dimensão pragmática** frequentemente é confundida com ou reduzida à funcionalidade. Obviamente, a funcionalidade é um dos aspectos dessa dimensão. Mas há muito mais a se dizer da dimensão pragmática do que essa confusão/redução permite enxergar acerca de para o que se olhar na linguagem.

Em primeiro lugar, pode-se pensar que a dimensão pragmática diz respeito às características convencionais do uso cotidiano da linguagem. É nesse sentido que se pode, então, olhar para essa dimensão vendo os papéis que as pessoas ocupam em qualquer situação real, concreta, de comunicação verbal. Fala-se, nessa perspectiva, a partir de papéis sociais como os de vendedor/comprador, professor/aluno, pai/filho. No contexto de avaliação de linguagem, fala-se, portanto, como fonoaudiólogo avaliador/criança ou adulto avaliado. São papéis de antemão já situados, no sentido de que são convencionalmente assumidos pelo avaliador, pelo avaliado – e, mesmo, pelos familiares da criança ou do adulto em avaliação. Mas não apenas os papéis são definidos convencionalmente. É convencional também a própria situação de avaliação, já que se espera, convencionalmente, que ela ocorra em lugares específicos, e não em qualquer lugar. Entenda-se, porém, essa situação não apenas como o ambiente físico em que se dá a avaliação, mas, também, como um conjunto de procedimentos que, convencionalmente, se espera por parte de avaliador e avaliado. Espera-se, ainda, que os aspectos linguísticos sejam também convencionais, uma vez que, por exemplo, não é sobre qualquer assunto que se trata numa situação de avaliação, não é qualquer organização sintática nem qualquer distribuição lexical que é, convencionalmente, esperada nessa situação. Termos excessivamente técnicos, elaboração sintática muito formal podem, ao invés de aproximar, distanciar avaliador e avaliado. Espera-se, finalmente, sobretudo do avaliador, aspectos éticos, por assim dizer, também convencionalmente supostos numa sessão de avaliação. Espera-se, por exemplo, que o avaliador tenha formação e, se possível, experiência para o desempenho de seu papel convencional. Espera-se que ele seja, do

ponto de vista do senso comum, confiável em relação ao que diz e ao que avalia. Espera-se, por fim, do avaliado sua confiança no avaliador, para estabelecer com ele uma interlocução.

Passa-se, por fim, à **dimensão discursiva**. Também o discurso frequentemente é confundido com / reduzido à fala ou à escrita, especificamente ao seu fluxo verbal, à sua continuidade linguística. Esse fluxo é simplesmente a superfície do discurso, o local onde se mostra sua materialidade linguística; mas não é, nem corresponde, ao todo do discurso. O que é o discurso, afinal?

A resposta a essa questão dependerá especialmente da concepção que se tem do discurso, ou seja, de como ele é definido conceitualmente a partir de determinada perspectiva de investigação da linguagem.

Aqui será assumida a concepção de que o discurso é um mecanismo, de natureza sócio-histórica, de regulação do dizer¹⁰. Não só no dia-a-dia, mas também em situações institucionais como as de avaliação de linguagem, frequentemente as pessoas se dão conta de que a língua é um mecanismo de regulação do dizer, no que se refere à sua organização linguística. Também às vezes as pessoas se dão conta de que seu dizer se ajusta à determinadas convenções pragmáticas. Mas, na maioria das vezes, as pessoas não se dão conta, ou se esquecem, de que seu dizer é regulado também por complexos mecanismos sócio-históricos de diferentes naturezas. Em função desses mecanismos, o dizer assume diferentes configurações, já que necessariamente é sustentado em múltiplos tipos de discursos que possibilitam sua existência e permitem que ele seja organizado de determinada maneira, e não de qualquer maneira. No entanto, com muitíssima frequência, as pessoas não se dão conta de que, apesar de se reconhecerem em certos tipos de discursos, desconhecem os mecanismos de sua constituição. Mas eles estão o tempo todo presentes em qualquer situação de dizer, desde as mais cotidianas às mais institucionais, com uma força de atuação que frequentemente passa despercebida nas situações de comunicação verbal.

Dar-se conta da força dos mecanismos discursivos na constituição de um papel como o de avaliador de linguagem deveria ser, portanto, uma preocupação central por parte daqueles que exercem, socialmente, esse papel. A avaliação de linguagem pode ser feita de diferentes perspectivas, sustentadas em diferentes recortes do que se quer avaliar nela. No entanto,

seja qual perspectiva for, ela é sempre, e constitutivamente, sustentada por vários tipos de discurso, e sempre em relação de aliança ou de conflito, sendo um desses tipos aquele que ocupará papel central, dominante, em relação não só aos dizeres que circularão no processo de avaliação, mas, também, em relação aos saberes e às práticas que orientam esse processo.

Encerram-se, aqui, as considerações sobre **para o que** se olhar na linguagem. Em síntese, olha-se para unidades e para características da linguagem que, de modo amplo, se situam em dois planos: (1) o da organização linguística do dito; e (2) o das condições do dizer. No primeiro plano, olha-se para os diferentes tipos de unidades que orientam, por meio de regras da própria língua, a organização linguística do que é dito, ou seja, da materialidade linguística do dizer. Como se viu, elas integram o que, metodologicamente, se pode definir como as diferentes camadas da constituição da língua. No segundo plano, olha-se para dois tipos de mecanismos que, “de fora” da língua, organizam o dizer. O primeiro deles, o pragmático, diz respeito aos aspectos convencionais que regulam o dizer na situação concreta de comunicação verbal. Já o segundo, o discursivo, diz respeito aos mecanismos sócio-históricos mais amplos que regulam o dizer, mas que, costumeiramente, passam despercebidos numa situação de comunicação verbal.

No entanto, não se trata, de modo algum, de planos justapostos. Em outras palavras, o aspecto pragmático e o aspecto discursivo não são apenas mais duas camadas da língua.

É frequente, em práticas de avaliação, o aspecto pragmático ser considerado como mais um nível ou mais um plano da língua. Quanto ao aspecto discursivo, frequentemente ele é totalmente apagado/ignorado nessas práticas. No entanto, eles não estão lado a lado com níveis como o fonológico, o morfológico, o lexical, o sintático e o semântico. Principalmente porque ajustes entre unidades desses níveis não funcionam em si mesmos numa situação real de comunicação, já que são determinados, nessa situação, por suas características pragmáticas. E são também, e principalmente, organizados em função de mecanismos discursivos mais amplos. Em outras palavras, os aspectos pragmáticos e discursivos são muito mais do que apenas níveis do dizer: eles são, na verdade, os planos que estão na base da organização do dizer, os “pilares” do dizer.

Feitas essas considerações, passa-se a uma proposta descritiva de como se pode olhar para a linguagem.

2 COMO SE OLHAR PARA A LINGUAGEM

Na perspectiva aqui em exposição, parte-se do princípio de que qualquer ato de avaliação é um processo de comunicação verbal. Pode-se pensar nesse processo como um ato de enunciação³, na medida em que aquele que toma a língua na enunciação, ao mesmo tempo, “implanta o *outro* diante de si”³ e se marca no (seu) dizer. Outro aspecto de um processo de comunicação que pode ser aproximado de ideias de Benveniste³ sobre a enunciação é o de que, nesse processo, necessariamente se fala/se trata de algo. Em síntese, avaliador e avaliado serão os interlocutores do ato enunciativo e o que se avalia (da linguagem) será o objeto, ou a referência, dessa interlocução.

Há, no entanto, duas condições fundamentais para o desenvolvimento desse ato enunciativo. A primeira delas é a de que avaliador e avaliado devem se marcar, na enunciação, pela reversibilidade de papéis enunciativos. Essa reversibilidade quer dizer que, ora o avaliador se marca como *eu* no ato enunciativo ao constituir o avaliado como seu *outro*, ora o avaliador se marca, inversamente, como o *outro* do avaliado, que se assumirá como novo *eu*. Ou seja, numa pergunta, por exemplo, o avaliador assume-se como o *eu* do ato enunciativo ao implantar o avaliado como o *outro* desse ato. Na possível resposta, invertem-se esses papéis enunciativos, já que o avaliado é que se assumirá como *eu* no ato ao implantar o avaliador como o seu *outro*. Portanto, assumir-se nesses dois papéis enunciativos é uma das condições fundamentais para o êxito do ato enunciativo que norteará uma avaliação. É, também, um primeiro sinal de que ambos, avaliador e avaliado, estão engajados na tarefa de avaliação. Caso não se observe (por exemplo, no avaliado) essa reversibilidade de papéis, ela terá que ser garantida antes mesmo de qualquer continuidade do processo. Ressalte-se que, em situações que envolvem crianças muito pequenas ou com sérios comprometimentos de linguagem – e também adultos com sérios desses comprometimentos –, não necessariamente essa reversibilidade por parte do avaliado se dará por meios verbais. De qualquer

forma, por marcas linguísticas ou por sinais não verbais, a reversibilidade deve ser buscada e garantida.

A segunda condição fundamental de um ato enunciativo diz respeito à referência. Trata-se, como antecipado, de se falar sobre algo – no caso, da própria linguagem. No entanto, a referência é algo construído (e a dois) no ato de enunciação³. Há, pois, que se garantir que avaliador e avaliado estejam construindo uma co-referência³ no processo de avaliação, no sentido de que estão se encaminhando para uma construção conjunta dos sentidos que serão mobilizados por essa referência. Suponha-se que, numa situação de avaliação, um objeto como *sabonete* venha a se tornar uma referência enunciativa nessa situação. Antes mesmo de o avaliador se basear em sentidos pré-construídos socialmente sobre esse objeto, ele deve buscar saber se a distribuição desses sentidos é próxima entre ele e seu avaliado. Isso porque, numa sociedade bastante desigual como a brasileira, também é bastante desigual a distribuição de sentidos. Para o avaliador, por exemplo, os sentidos de *sabonete* podem ser os de um objeto corriqueiro, de uso diário, na higiene pessoal. Mas, para o avaliado, os sentidos podem ser outros, por exemplo, de objeto de difícil acesso por limitações financeiras, de objeto que remete a situações muito especiais. Desse modo, numa situação de avaliação como essa simulada, pode haver muita diferença na produção e atribuição de sentidos à referência. Antes de qualquer outra atitude, cabe ao avaliador investigar, no avaliado, que sentidos circulam para este último acerca daquilo que se busca avaliar no ato enunciativo de avaliação.

2.1 COMO SE OLHAR PARA A ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICA DO DITO

Garantidas as condições enunciativas fundamentais de uma avaliação, pode-se partir para a busca dos aspectos característicos do plano da organização linguística do dito na linguagem. Mas há que se lembrar que a língua circula em atos enunciativos que podem se dar sob a base de distintas semioses: a acústico-auditiva, na fala; ou a gráfico-visual, na escrita. Assim, a avaliação será de como as unidades das diferentes camadas do plano linguístico se mostram na fala ou na escrita do avaliado a partir de como o avaliador o constituiu como seu interlocutor.

Na **camada fonológica**, um primeiro olhar deve se voltar para o sistema fonológico do avaliado. No caso de crianças que já mostram características desse sistema em sua fala, olha-se para os indícios que elas dão de como essas crianças lidam com a distintividade promovida pelos fonemas. Eles são produzidos, em seu total, em todos os contextos com os fones convencionalmente esperados em sua produção? Se não, há classes de fonemas mais prejudicadas? No interior delas, há fonemas produzidos convencionalmente e outros não? No caso de substituições, para quais tendências elas apontam na fala da criança? As produções não convencionais se dão em todas as posições silábicas que os fonemas podem ocupar? Se não, quais delas suscitam mais, e menos, os desajustes?

Ainda a respeito de características fonológicas, além das já descritas (do componente segmental), outras mais podem ser observadas – desta vez, no componente prosódico. Deste componente, várias informações sobre a fala podem ser extraídas¹¹. Uma delas diz respeito aos contornos entonacionais, visto que tais contornos, além de se relacionarem com aspectos sintáticos da fala (já que auxiliam na delimitação das orações, bem como de suas partes), fornecem importantes pistas semânticas da fala, mesmo em situações em que o aspecto segmental se mostra bastante comprometido¹². Com efeito, pelos contornos entonacionais, é possível identificar pistas de aspectos semânticos da fala como os de concordância, discordância, questionamento, narratividade etc.¹². A atenção aos aspectos prosódicos deve voltar-se ainda para a alternância entre porções proeminentes e porções fracas da fala. Especialmente porque, nas porções de maior relevo prosódico, as dificuldades tendem a minimizar ou a desaparecer; inversamente, nas porções fracas, elas tendem a se agravar.

Se a avaliação de características fonológicas não for na fala, mas na escrita, no que concerne aos aspectos segmentais, um primeiro olhar deve ser para como se estabelecem, na ortografia da escrita em avaliação, as relações entre fonemas e grafemas. A observação dessas relações deve se dar, preferencialmente, em textos produzidos na situação de avaliação, embora não se devam desprezar aqueles produzidos em outras situações, como no cotidiano doméstico ou escolar. Especialmente porque, em textos, é possível observar flutuações ortográficas que dependem não apenas das convenções entre fonemas e grafemas, mas, ainda, da distribuição do léxico e, mesmo, de características macroestruturais dos textos. Observar questões

ortográficas apenas com base nas características que regulam as convenções entre fonemas e grafemas é perder de vista a complexidade com que essas convenções se mostram na escrita (especialmente de crianças) em função de diferentes aspectos de outras camadas da língua – além das pragmáticas e das discursivas que regulam o dizer. O que resulta em subnotificar ou em superestimar uma possível fuga a essas convenções¹³⁻¹⁶.

Quanto às características fonológicas de dimensão prosódica, elas podem ser bem observadas na escrita no que se refere a dois importantes aspectos: o da segmentação de palavras e o da pontuação. Embora os critérios que orientam a segmentação de palavras na escrita sejam os morfológicos, é muito frequente que a criança (sobretudo) se deixe ancorar em características fônicas que depreende de enunciados falados e as projete em sua escrita, no que diz respeito, particularmente, à segmentação de palavras. Casos de hipossegmentação (como *chutoabola*, para “chutou a bola”), de hipersegmentação (como *isco dido*, para “escondido”), ou, ainda, de mesclas entre hipo e hipersegmentação (como *dafo resta*, para “da floresta”) frequentemente se mostram como prosodicamente orientados (mais do que morfológicamente orientados), já que as estruturas resultantes de segmentações não convencionais frequentemente correspondem a constituintes prosódicos como pé métrico, palavra fonológica e grupo clítico (em sua maioria), ou mesmo a constituintes como frase fonológica, frase entonacional e enunciado fonológico (em menor medida). Também a pontuação não convencional resulta, em grande medida, da projeção que os escreventes fazem, em grupos de palavras, de constituintes prosódicos da língua, especialmente de frases entonacionais e de enunciados fonológicos¹⁷.

No que se refere à **camada morfológica** da língua, o olhar deve se voltar prioritariamente aos morfemas que não correspondem à raiz da palavra, ou seja, aos morfemas gramaticais. É que esses morfemas darão importantes pistas (especialmente na fala infantil) de como categorias da língua como as de gênero¹⁸ e de número gramatical vão sendo significadas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida. Dão pistas também de aspectos enunciativos como (i) a diferenciação entre os interlocutores do ato enunciativo, (ii) a diferenciação entre eles e pessoas e objetos que funcionam como referentes nesse ato e, ainda, (iii) a organização temporal dos eventos num ato enunciativo³. Na escrita, o papel dos morfemas gramaticais se

pode observar, dentre outros, em aspectos como concordância verbal e organização temporal de eventos numa narrativa.

No que se refere à **camada lexical**, tanto na fala quanto na escrita, há que se lembrar que o léxico de um indivíduo não se restringe ao que ele mostra em seus eventos de fala ou de escrita. Há, portanto, para além desse léxico mostrado, um léxico, por assim dizer, escondido, mas constitutivo do léxico global desse indivíduo nesses dois modos de enunciação: a fala e a escrita. Este é um primeiro cuidado que o avaliador deve ter ao avaliar o léxico de uma criança ou de um adulto. Há, ainda, que se lembrar que, embora exista um léxico amplo da língua e que ele seja social, ele não é igualmente distribuído entre seus falantes e escreventes. Portanto, há que se tomar bastante cuidado com o léxico que se usa numa situação de avaliação, bem como estar atento ao léxico (mostrado ou não) que o avaliado traz de sua vivência com a linguagem em situações enunciativas de fala e de escrita. Especialmente porque, mesmo que formalmente se trate de um léxico facilmente recuperável, deve-se lembrar que o léxico mantém estreitas relações com os aspectos semânticos das palavras. O que significa dizer que, às vezes, um mesmo item lexical pode remeter a significados diferentes para avaliador e avaliado.

Deve-se, ainda, lembrar que o léxico se distribui em função de diferentes situações linguísticas. Uma criança de vida urbana brasileira pode, por exemplo, ter um léxico “pobre” a respeito de situações da vida rural brasileira, se comparado ao léxico de uma criança que vive cotidianamente no universo rural. E vice-versa.

No que se refere à **camada sintática**, na fala e na escrita, o avaliador deve se mostrar particularmente atento às lacunas na organização sintática dos enunciados. É que elas darão importantes pistas do que foge ou escapa ao próprio avaliado nessa organização. Além das lacunas, a avaliação deve estar atenta, ainda, às diferentes formas de organização sintática, a começar da mais elementar relação entre um sujeito e um predicado¹⁹, expandindo o olhar para os encaixes nas estruturas complexas, as relações entre orações, a presença ou ausência de juncitores (como, dentre outros, as conjunções) ou apenas justaposições nessas relações¹⁹. Uma vez que aspectos coesivos de um texto muitas vezes operam com base em procedimentos sintáticos, eles também devem ser observados com atenção, especialmente nas relações

entre partes sintáticas dos enunciados e os referentes a que remetem essas partes, já que muitas ambiguidades sintáticas podem resultar dessas relações.

Por fim, no que se refere à **camada semântica**, considerando-se o caráter de ato enunciativo da situação de avaliação, e conforme antecipado, deve-se estar atento aos significados dos itens lexicais que comparecem nesse ato, tanto por parte do avaliador quanto por parte do avaliado. Especialmente porque esses significados darão importantes pistas de como estão sendo construídos, a dois, os referentes (ou objetos) nesse processo. Deve-se estar atento, ainda, às relações semânticas entre as orações, estabelecidas, ou não, por meio de juntores. Também se deve estar atento às relações semânticas entre os enunciados do avaliador e do avaliado, especialmente na circularidade semântica entre perguntas e respostas²⁰⁻²². Deve-se, por fim, estar atento a lacunas de sentidos deixadas no encadeamento do dizer, principalmente porque, em algumas situações elas não resultarão em um dizer sem coerência se o lacunar puder ser recuperado, por exemplo, do contexto pragmático. Na ausência dessa possibilidade, porém, as lacunas podem dar importantes pistas de como o dizer está submetido à deriva.

Passa-se, a seguir, a como se olhar para as condições do dizer.

2.2 COMO SE OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DO DIZER

Quando se pensa nas condições do dizer, pensa-se, acima de tudo, em como o sentido, a busca de qualquer ato comunicativo verbal, depende não propriamente ou exclusivamente da organização linguística do dito, mas, antes, da relação entre essa organização e as condições em que ela foi produzida. Portanto, ao se falar dessas condições, entram, aqui, em ação as dimensões pragmática e discursiva do dizer.

No que diz respeito à **dimensão pragmática**, o ponto de partida para *como se olhar para as condições do dizer* é o dar-se conta de que qualquer produção linguística resultante de um ato de avaliação deve ser avaliada pela relação que ela mantém com as condições de avaliação que a tornaram possível. A produção linguística resultou, por exemplo, da aplicação de testes padronizados e/ou de outros procedimentos de coleta de dados? Por que a opção por um teste padronizado e/ou por outro tipo de procedimento? Quais respostas linguísticas podem ser esperadas

desses testes e/ou desses procedimentos? Por que se buscam essas respostas linguísticas, e não outras?

Além desse ponto de partida, central e organizador do olhar para a dimensão pragmática do dizer, outro aspecto fundamental para esse olhar é a lembrança de que, empiricamente, qualquer produção linguística, mesmo em contexto de avaliação de linguagem, deve muito de sua organização aos aspectos convencionais de sua produção. A título de exemplo, se se espera de uma pessoa em avaliação, em simulação de uma situação cotidiana de linguagem, que ela produza o enunciado *Feche a porta.*, a organização sintática desse enunciado pode, e deve, variar em função dos papéis convencionais assumidos por quem produz e por quem recebe esse enunciado. Numa assimetria de papéis, a expressão *por favor* pode, por exemplo, se mostrar necessária. Já numa relação simétrica poderia ser dispensável. Ou seja, não basta a organização sintática do dito para se ver a “eficácia sintática” de quem é avaliado. Principalmente porque faz parte da chamada competência pragmática o ajuste sintático (e mesmo o lexical) dos enunciados em função das situações convencionais.

Cabe ao avaliador, no entanto, lembrar que papéis convencionais podem não mobilizar os mesmos sentidos para ele e para o avaliado. O que significa, por exemplo, desempenhar papéis de pai e de filho (numa simulação de conversa entre ambos) para o avaliador e o avaliado? Certamente há estereótipos sobre esses papéis, mas – antecipa-se aqui o que será desenvolvido adiante – esses estereótipos podem não se mostrar presentes numa situação de avaliação, já que avaliador e avaliado trazem para essa atividade suas diferentes histórias de sentidos para o mundo e para os papéis convencionais.

Por fim, uma questão já abordada, mas importante de ser relembrada, é a de que o referencial teórico que sustenta um ato de avaliação é que fornecerá a lente de observação de como se olhar para os aspectos pragmáticos que regulam o dizer num ato de avaliação. Em termos convencionais, supõe-se, pois, que certos conhecimentos e certas posturas estejam na base de como se olhar para as condições do dizer num ato de avaliação.

Mas não só para os aspectos pragmáticos.

No que diz respeito à **dimensão discursiva**, o referencial teórico comparece, já de saída, na própria concepção de sujeito com que o avaliador conduz o ato de avaliação. Em outras palavras, trata-se de definir com qual concepção de sujeito o avaliador se vê, vê o avaliado e vê a relação intersubjetiva que se constituirá entre ambos nesse ato. O referencial teórico comparece, ainda, na visão que o avaliador terá do processo de avaliação.

É importante observar, porém, que não se trata da “sua” visão, no sentido subjetivo desse termo, uma vez que, seja qual for, uma visão é sempre, e por princípio, embasada numa complexa construção discursiva no interior de um campo de saber. Nesse sentido, a visão assumida necessariamente se sustenta sobre a exclusão de outras visões igualmente constitutivas desse campo. Portanto, saber como se dá, em termos sócio-históricos, a constituição do campo de saber que sustentará seu olhar, faz parte de como o avaliador vai olhar para as condições discursivas do dizer que avaliará. Reconhecer-se em algum discurso no interior desse campo, mas desconhecer os processos de sua constituição, poderá levar o avaliador a entender apenas funcionalmente a perspectiva que orienta seu fazer, ter dela apenas uma visão interna, por vezes somente técnica.

A visão discursiva está na base, também, de como se olhar para os aspectos pragmáticos do dizer na avaliação. A título de exemplo, como já dito, as pessoas assumem papéis convencionais em qualquer situação de dizer. No entanto, há que se olhar para além do aspecto convencional dos papéis (como o faz o recorte pragmático), já que sua construção é sócio-historicamente determinada. Não há uma única visão de um papel – de um pai, de um médico, de um professor, de um mecânico, por exemplo. Há, pois, que se “sondar” como esses papéis circulam convencionalmente para avaliador e avaliado, já que podem resultar (na visão de ambos para um mesmo papel) de diferentes processos de constituição sócio-histórica.

A visão discursiva, por fim, está na base de como se olhar para os aspectos da organização linguística do dito.

Em termos fonológicos, por exemplo, dificuldades na produção de fonemas podem ser diminuídas ou aumentadas em função de situações reais de produção de fala? Elas podem ser pontuais em algum fonema e/ou contexto fonológico? Se sim, por que persistem nesse fonema e/ou nesse contexto? Vê-se que possíveis respostas a essas questões dependerão,

essencialmente, de uma visão discursiva dos fatos fonológicos da língua e de uma visão de sujeito que não se reduz a suas competências cognitivas.

Em termos sintáticos, o olhar discursivo para as lacunas na organização do dito poderá levantar questões sobre o que não é dito, ou é silenciado, nessas lacunas. É apenas de uma desestruturação sintática de que se trata?

Observação análoga pode ser feita a propósito de relações semânticas que mostram desestruturas na organização do dito. Seriam apenas “incoerências” ou não estariam, elas, mostrando vínculos semânticos entre fatos não mostrados linguisticamente nesse dizer? Se sim, trata-se de recuperar esses fatos – que, pode-se esperar, dizem respeito à constituição da subjetividade de quem é avaliado e/ou à sua inscrição histórica. O avaliador é, pois, um perscrutador, ou investigador de pistas; a linguagem, o veículo no qual essas pistas se mostram.

PALAVRAS FINAIS

Partiu-se do princípio de que o diálogo (ou as relações dialógicas) é uma ideia (explicitada ou subjacente) às diferentes teorias linguísticas. Empiricamente, o diálogo se mostra sob a forma de atos de comunicação verbal. Teoricamente, neste capítulo, foram interpretados como atos enunciativos.

Um ato enunciativo, no entanto, não se inicia em si mesmo, na medida em que constitutivamente se desenvolve sob certas condições – aqui interpretadas como pragmáticas e como discursivas. Ou seja, é um ato que, embora único, reproduz e/ou se assenta na história de outros atos que, em dadas condições, compõem uma tradição – ou como se preferiu interpretar, um tipo de discurso no interior de um campo de saber.

Nessa perspectiva, portanto, qualquer ato de avaliação de linguagem é, por princípio, um ato intersubjetivo. Não há, assim, possibilidade de uma avaliação ser dita ou tida como isenta, neutra, porque o avaliador é sempre parte desse processo, e o resultado do material linguístico que virá do avaliado é, também, de responsabilidade do avaliador. A postura dita isenta, ou neutra, pode, pois, significar para o avaliado algo inibidor ao mostrar sua potencialidade de linguagem, na medida em que pode “soar”,

para ele, como falta de envolvimento na relação intersubjetiva que o ato de avaliação estabelece.

Mas isso não significa que qualquer forma de envolvimento é legítima nesse ato. Trata-se, na verdade, especialmente da acolhida, por parte do avaliador, à demanda e/ou ao possível sofrimento do outro. Trata-se de exercer a reversibilidade de papéis, ou seja, de tentar se ver no lugar do outro, apreender, desse lugar, suas demandas e os sentidos que elas têm para o avaliado. Trata-se, pois, de vê-lo, antes e acima de tudo, como sujeito.

Ressalte-se, contudo, que, na perspectiva aqui assumida, o sujeito não se reduz a sua esfera cognitiva, já que a constituição da (sua) subjetividade é sócio-historicamente conduzida – incluída, nessa constituição, sua cognição. Analogamente, ele não é senhor do seu dizer, já que a materialidade linguística do (seu) dizer é somente a parte mostrada de uma complexidade enunciativa atravessada por fatos não apenas da esfera consciente ou semiconsciente do sujeito, mas, também e principalmente, de sua esfera inconsciente.

Uma última, mas não menos importante, questão: entender a avaliação como um ato intersubjetivo não significa entendê-lo como não objetivo. Apenas não se trata aqui da objetividade confundida com a neutralidade, com a isenção. Mesmo porque, na visão aqui defendida, essa intersubjetividade deve necessariamente ser teórica e metodologicamente orientada – assim como alguma teoria e método estão na base da suposta ideia de neutralidade, de isenção. Ou seja, ela deve assentar sua objetividade no tipo de discurso que a estabelece, que a sustenta, que a torna possível.

REFERÊNCIA

1. Saussure F. Objeto da linguística. In: _____. Curso de linguística geral. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2013. p.15-25.
2. Jakobson R. Linguística e poética. In: _____. Linguística e comunicação. 8. ed. São Paulo: Cultrix; 1975. p. 118-62.
3. Benveniste E. O aparelho formal da enunciação. In: _____. Problemas de linguística geral II. Campinas: Pontes; 1989. p.81-90.
4. Austin JL. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Souza Filho DM, tradutor. Porto Alegre: Artes Médicas; 1990.

5. Bakhtin M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 1992. p.277-326.
6. Pêcheux M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Orlandi EP, Chacon L, Corrêa MLG, Serrani SM, tradutores. Campinas: Pontes; 2009.
7. Berti LC. Contrastes e contrastes encobertos na produção da fala de crianças. *Pró-Fono Rev Atual Cient.* 2010;22(4):531-6. doi: 10.1590/S0104-56872010000400029.
8. Nespor M, Vogel I, Nespor M, Vogel I. Prosodic phonology. Dordrecht: Foris; 1986.
9. Chacon L, Villega CCS. Hesitações e posições forte e fraca dos constituintes prosódicos frase entonacional e frase fonológica. In: Lazzarotto-Volcão C, Freitas MJ, organizadores. Estudos em fonética e fonologia: coletânea em homenagem a Carmen Lúcia Barreto Matzenauer. Curitiba: CRV; 2018. p.201-22.
10. Pêcheux M. Discurso: estrutura ou funcionamento? 7. ed. Orlandi EP, tradutor. Campinas: Pontes; 2002.
11. Chacon L, Fraga M. Pausas na interpretação teatral: delimitação de constituintes prosódicos. *Filol Linguíst Port.* 2014;16(1):121-46. doi:10.11606/issn.2176-9419.v16i1p121-146
12. Carvalho TF, Chacon L, Ferreira LP. Variações prosódicas e mudanças discursivas em uma criança com distúrbio de linguagem. *Alfa Rev Linguíst.* 2010;54(2):361-80.
13. Vaz S, Chacon L. Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes. *CoDAS.* 2020;32(2):1-5. doi: 10.1590/2317-1782/20192018205
14. Chacon L, Vaz S, Paschoal LA, Pesarini IO. Classes fonológicas e ortografia infantil. *Rev GELNe.* 2016;18(2):105-25.
15. Amaral AS, Freitas MCC, Chacon L, Rodrigues LL. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Rev CEFAC.* 2011;13(5):846-55. doi:10.1590/S1516-18462011005000007.
16. Chacon L. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. *Rev Estud Linguag.* 2008;16(1):215-30.
17. Chacon L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Rev Letras.* 2003;61(n. esp):97-122. doi:10.5380/rel.v61i0.2883.
18. Figueira RA. A criança na língua: erros de gênero como marcas de subjetivação. *Cad Estud Linguíst.* 2005;47(1/2):29-47. doi:10.20396/cel.v47i1/2.8637268
19. Coelho NF, Chacon L. (Re)significando enunciados com estrutura linguística recorrente no interior da clínica fonoaudiológica. In: Brito MC, Misquiatti ARN, organizadores. Transtornos do espectro do autismo e fonoaudiologia: atualização multiprofissional em saúde e educação. Curitiba: CRV; 2013. p.113-25.

20. Chacon L, Zaniboni JSC. Aquisição da linguagem: as crianças e sua atitude responsiva a perguntas abertas. *Dist Comum*. 2014;26(2):245-54.
21. Chacon L, Villega CCS. Language acquisition: hesitations in the question/answer dialogic pair. *Codas*. 2015;27(1):73-9. doi:10.1590/2317-1782/20152014048.
22. Bonatto J, Chacon L. Indícios de subjetividade na fala de uma criança psicótica: um olhar para as hesitações. *Dist Comum*. 2012;24(2):185-97.