



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LUCELANE CORDEIRO NOJOSA DE FREITAS

**REPRESENTAÇÕES E METÁFORAS NO DISCURSO DO PROFESSOR:
UMA ANÁLISE DO GÊNERO RELATÓRIO**

FORTALEZA

2012

LUCELANE CORDEIRO NOJOSA DE FREITAS

REPRESENTAÇÕES E METÁFORAS NO DISCURSO DO PROFESSOR:
UMA ANÁLISE DO GÊNERO RELATÓRIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis
Baptista

Coorientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia
Fraga Leurquin

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- F936r Freitas, Lucelane Cordeiro Nojosa de.
Representações e metáforas no discurso do professor : uma análise do gênero relatório / Lucelane Cordeiro Nojosa de Freitas. – 2012.
200 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.
Coorientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
- 1.Relatórios escolares. 2.Análise do discurso. 3.Metáfora. 4.Interação social. 5.Língua portuguesa – Modalidade. I.Título.

LUCELANE CORDEIRO NOJOSA DE FREITAS

**REPRESENTAÇÕES E METÁFORAS NO DISCURSO DO PROFESSOR: UMA
ANÁLISE DO GÊNERO RELATÓRIO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 11 / 06 / 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.^a Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília (UnB)



Prof.^a Dr.^a Aurea Suely Zavam
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À melhor parte de minha vida:
Bruno e Bianca

Ao amor da minha vida:
Domicio

Ao anjo da minha vida:
Iolanda

AGRADECIMENTOS

A Deus, essencialmente, por ter me iluminado, pois propiciou as forças necessárias para iniciar, desenvolver e, acima de tudo, concluir esta dissertação. À Maria, pela presença e imensa proteção.

Ao meu querido Dó, o amor, a paciência e o apoio valioso na execução deste trabalho. Aos meus filhos, Bruno e Bianca, a compreensão pelas ausências, o incentivo e o carinho constante.

Aos meus familiares, especialmente minha mãe, pelo cuidado, amor e esforço em manter os filhos na escola, por acreditar em um futuro promissor. Ao meu pai, que sempre acreditou e de longe viu nossos sonhos se concretizarem. A minha irmã Lucivane, o amor e a amizade que nos une.

À professora Dra. Lívيا Márcia Tiba Rádis Baptista por ter me acolhido, confiado e acreditado. Serei eternamente grata pela pessoa maravilhosa e profissional competente que em cada encontro e orientação renovava minhas energias.

À professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin pelos seus ensinamentos e confiança. Pela ética, compromisso e respeito com a educação e a formação de professores.

À professora Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo pela contribuição no desenvolvimento desta pesquisa. Seu apoio e atenção foram fundamentais quando pensei em desistir das metáforas.

Aos membros da banca, Prof.^a Dra. Aurea Suely Zavam e Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, as inestimáveis contribuições e notadamente a enorme consideração que tiveram comigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UFC, a dedicação e os ensinamentos. De maneira cordial, às professoras Dra. Mônica Magalhães e Dra. Maria Elias Soares, o carinho, o sorriso e a presteza de sempre.

À professora Lady Lima Vieira por ter me atendido e compreendido nas horas em que mais precisei, sua ajuda foi de suma importância, sobretudo pelo tratamento carinhoso, amoroso e maternal.

Às chefes, Regina Helena B. Teixeira Ponte e Jane Farias Praciano, a amizade acima de tudo, o apoio e incentivo em todos os momentos.

À amiga Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo, o olhar cuidadoso, a paciência e o companheirismo. Por compartilhar alegrias e exalar tanta poesia... Obrigada, amiga, por tudo!

À Kaline Mendes, sua alegria e autenticidade; à Angélica Gondim, todo carinho e ternura; ao Felipe Aragão, a companhia e os bons momentos de descontração.

À querida Cléia Valverde, o carinho fraternal, primoroso e acolhedor de todos os momentos.

Ao Eduardo e Antonia, pela gentileza e atenção em todas as ocasiões.

À CAPES, pelo custeio desta pesquisa com a manutenção da bolsa Demanda Social.

Por fim, muito obrigada às professoras que fizeram parte desta pesquisa e principalmente à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME).

“Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam *metaphorai*. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma ‘metáfora’ – um ônibus ou um trem. Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome: todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos e espaços.”

(Michel de Certeau)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as representações do *agir do aluno* no discurso do professor em relatórios da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando o contexto de produção e os mecanismos enunciativos concernentes a esse discurso (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Temos como meta, também, investigar como os docentes estruturam metaforicamente essas representações (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999), identificando a emergência de metáforas nas ações de linguagem, sobretudo, nos mecanismos enunciativos, em especial, na responsabilidade enunciativa das vozes e nas modalizações empregadas pelo professor. (CAMERON, 2003; CAMERON *et al.*, 2009) e (CAMERON; DEIGNAN, 2009). Procuramos dialogar com as fundamentações teóricas apontadas, visto que, na concepção do interacionismo sociodiscursivo – ISD, os textos são a materialização das ações de linguagem, constituindo-se numa produção interativa interligada às atividades sociais, cuja função maior é de ordem pragmática ou comunicativa. Nas abordagens da metáfora as pesquisas se direcionam para a “metáfora no discurso”, principalmente no campo da Linguística Aplicada. Conduzimo-nos a uma pesquisa descritiva, indutiva e qualitativa. O trabalho abrange escolas da rede pública de ensino do município de Fortaleza e seus resultados trazem, entre outros desdobramentos, contribuições para a reflexão do trabalho docente, já que os relatórios não são apenas mais uma prescrição institucional, mas instrumentos fundamentais para o conhecimento do aluno e de suas necessidades, portanto, um mediador da prática docente.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Contexto de produção. Mecanismos enunciativos. Metáforas.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser les représentations de l'*agir de l'élève* dans le discours du professeur dans les rapports de première année d'enseignement primaire, en considérant le contexte de production et les mécanismes énonciatifs concernant ce discours (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). On a comme but, aussi, l'investigation de comment les professeurs structurent métaphoriquement ces représentations (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), en identifiant l'apparition de métaphores dans les actions de langage, surtout, dans les mécanismes énonciatifs, spécialement, dans la responsabilité énonciative des voix et des modalisations employées par le professeur (CAMERON, 2003; CAMERON *et al.*, 2009) et (CAMERON; DEIGNAN, 2009). Nous cherchons à dialoguer sur les fondements théoriques indiqués, car, dans la conception de l'interactionisme socio-discursif – ISD, les textes sont la matérialisation des actions de langage, constituant une production interactive liée aux activités sociales, dont la fonction principale est d'ordre pragmatique ou communicative. Pour les abordages de la métaphore, les recherches se dirigent vers la “métaphore du discours”, principalement dans le domaine de la Linguistique Appliquée. Nous effectuons une recherche descriptive, qualitative et inductive. Le travail s'étend sur des écoles d'enseignement publique du municipe de Fortaleza et ses résultats nous apportent, parmi d'autres développements, des contributions pour la réflexion du travail enseignant, puisque les rapports ne sont pas seulement une prescription institutionnelle de plus, mais des instruments fondamentaux sur la connaissance de l'élève et de ses nécessités, donc, un médiateur de la pratique enseignante.

Mots clés: Interactionisme Socio-discursif. Contexte de production. Mécanismes énonciatifs. Métaphores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Pretensões à validade relativas aos mundos representados	50
Quadro 2 – Os três níveis da Arquitetura Textual	53
Quadro 3 – Teorias da Metáfora.....	64
Quadro 4 – APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM.....	67
Figura 1 – Bairros da Secretaria Regional I - SER I	80
Quadro 5 – Contexto de Produção do relatório	86
Quadro 6 – Contexto sociossubjetivo: Destinatários do relatório	93
Gráfico 1 – Contexto sociossubjetivo: Destinatários do relatório.....	94
Quadro 7 – Contexto físico e sociossubjetivo de produção do relatório.....	96
Gráfico 2 – Contexto físico e sociossubjetivo de produção do relatório.....	96
Gráfico 3 – Contexto sociossubjetivo de produção do relatório	98
Quadro 8 – Relatório 01	101
Quadro 9 – Relatório 11	108
Quadro 10 – Relatório 12	112
Gráfico 4 – Ocorrências das modalizações	117
Quadro 11 – Modalizações identificadas nos relatórios	118
Quadro 12 – Relatório 25	120
Quadro 13 – Relatório 30	122
Quadro 14 – Relatório 10	125
Gráfico 5 – Distribuição das vozes nos relatórios	127
Quadro 15 – Veículos metafóricos – aprendizagem é uma viagem	132
Gráfico 6 – Recorrência dos termos- <i>veículo</i> APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM.....	132
Gráfico 7 – Frequência do termo- <i>veículo</i> acompanhamento	135
Quadro 16 – Metáforas linguísticas: APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM	141
Quadro 17 – Agrupamento de <i>veículos</i> metafóricos	144
Quadro 18 – Relatório 14	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAE	Conferência Nacional da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CME	Conselho Municipal de Educação de Fortaleza
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FACED	Faculdade de Educação do Ceará
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCN	Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil
SER I	Secretaria Executiva Regional I
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O GÊNERO RELATÓRIO COMO OBJETO EM FOCO: CONTEXTUALIZAÇÃO	19
2.1	O gênero de texto: conceitos e funcionalidade	19
2.2	O gênero relatório em foco	23
2.2.1	<i>Delineando o Relatório na escola pública municipal</i>	<i>26</i>
2.2.2	<i>O Relatório em contexto de avaliação.....</i>	<i>30</i>
2.3	Textos no/como trabalho do professor: a perspectiva do ISD	33
2.3.1	<i>Gêneros de atividade profissional</i>	<i>34</i>
2.3.2	<i>Gênero de texto e metáfora.....</i>	<i>37</i>
2.4	Metáforas e educação	39
3	CONSTRUCTO TEÓRICO: ISD, REPRESENTAÇÃO E METÁFORA	42
3.1	Os princípios gerais do ISD	43
3.1.1	<i>Conceito de agir nos textos.....</i>	<i>45</i>
3.2	Representações do agir.....	47
3.2.1	<i>Representações do agir no ISD</i>	<i>48</i>
3.2.2	<i>Os mundos representados na ação de linguagem</i>	<i>49</i>
3.3	O estatuto dos textos no ISD	52
3.4	Os mecanismos enunciativos.....	54
3.4.1	<i>As vozes no discurso</i>	<i>55</i>
3.4.2	<i>As modalizações no quadro do ISD</i>	<i>57</i>
3.5	O Contexto de Produção	59
3.5.1	<i>A situação e a ação de linguagem no contexto de produção</i>	<i>60</i>
3.6	O percurso da metáfora: das origens a Teoria da Metáfora Conceitual.....	63
3.6.1	<i>As metáforas primárias.....</i>	<i>68</i>
3.7	Perspectiva discursiva da metáfora: Metáfora sistemática	70
3.7.1	<i>O metaforema e a metáfora linguística</i>	<i>72</i>
3.7.2	<i>Abordagem discursiva emergentista da metáfora</i>	<i>74</i>
4	AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR	76

4.1	Contexto e procedimentos metodológicos.....	76
4.1.1	<i>Contexto da pesquisa</i>	78
4.1.2	<i>Contexto situacional</i>	79
4.1.2.1	<i>Delimitação do universo.....</i>	79
4.1.2.2	<i>Constituição do corpus.....</i>	81
4.1.3	<i>Procedimento de análise dos dados.....</i>	82
4.2	<i>Análise das representações sobre o agir do aluno</i>	84
4.2.1	<i>Análise do contexto de produção do relatório no ISD</i>	85
4.2.1.1	<i>O contexto de produção do relatório no dizer das professoras</i>	90
4.2.2	<i>As modalizações em uma análise macro</i>	100
4.2.2.1	<i>Frequência das modalizações nos relatórios</i>	116
4.2.3	<i>As vozes reveladas no relatório</i>	119
4.2.3.1	<i>A distribuição das vozes nos relatórios.....</i>	126
4.3	<i>As metáforas na linguagem e no pensamento</i>	129
4.3.1	<i>O professor como CONDUTOR/GUIA.....</i>	134
4.3.2	<i>A metáfora linguística no discurso do relatório</i>	137
4.3.3	<i>O processo de aprendizagem como um PERCURSO</i>	140
4.4	<i>Micro análise das representações do agir.....</i>	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES.....	164
	ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

Vivemos hoje em um mundo repleto de transformações. A nova sociedade contemporânea sugere modificações em vários setores, notadamente no âmbito educacional. O Brasil, mesmo com as mudanças ocorridas nos últimos dez anos¹, ainda vem apresentando níveis educacionais não satisfatórios, bem como elevado índice de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, especificamente no sistema público de ensino (HADDAD, 2008). O diagnóstico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² é claro: dos 135 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais, 101 milhões não possuem Educação Básica. Essa situação se agrava mais nas regiões Norte e Nordeste³. Apesar do avanço econômico, não conseguimos melhorar a qualidade da nossa educação. Tivemos iniciativas governamentais, programas federais e estaduais. Houve uma democratização do ensino público, sobretudo em relação ao seu acesso e ampliação. No entanto, enquanto o foco permanecer em “programas” e não pautado em políticas públicas de Educação Básica, as estratégias implantadas serão inócuas para a garantia do alcance pleno do letramento.

Nesse contexto, muitas mudanças na educação foram implementadas com o Plano Decenal de Educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Desde 2009, é discutido um novo Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ com metas para a área até 2020. Mais recentemente, a Conferência Nacional da Educação (CONAE)⁵ constituiu-se em um espaço para essas

¹ De acordo com o Censo de 2010, o nível de instrução aumentou na população de 10 anos ou mais de idade por nível de instrução. No período de 2000 para 2010, o percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto caiu de 65,1% para 50,2%; enquanto o de pessoas com pelo menos o curso superior completo aumentou de 4,4% para 7,9%. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 22 out. 2011.

² Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza>. Acesso em: 12 jan. 2012.

³ De 2000 para 2010, segundo dados do Censo 2010, o percentual de jovens que não frequentavam a escola na faixa de 7 a 14 anos de idade caiu de 5,5% para 3,1%. As maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que é o maior percentual entre as regiões) e Nordeste (de 7,1% para 3,2%). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

⁴ O PROJETO DE LEI Nº 8.035/2010 cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020. Enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 14 out. 2011.

⁵ A CONAE foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília – DF (MEC/BRASIL). Documento – Referência da Conferência Nacional de Educação – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2011.

discussões, a partir do tema central: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*.

Tal conjuntura leva-nos aos seguintes questionamentos: como podemos, nos dias de hoje, conceber crianças, jovens e adultos que não sabem ler? Ou que passam anos na escola para serem alfabetizados? Ou até pior: que após vários anos nessa escola, mesmo assim, são semianalfabetos? (HADDAD, 2010). Essas dúvidas nos levam a refletir sobre vários aspectos: a formação dos professores, as condições de trabalho, o fator econômico e social dos educandos, entre tantas outras questões. Muitas são as incertezas e várias as discussões, porém poucas respostas e soluções.

Foi em decorrência dessas indagações que a motivação inicial para esta pesquisa surgiu, essencialmente devido ao fato de trabalharmos com essa realidade cotidianamente. O interesse também foi fruto de nossa observação como técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, nas visitas às escolas para o acompanhamento pedagógico⁶. Nesse momento, iniciaram-se algumas inquietações sobre a relação docente/discente, no que diz respeito ao discurso do professor constituído nas práticas sociais, na interação e expresso nos textos que fazem parte do trabalho educacional.

Apesar do grande número de questões, as quais possibilitariam diversas investigações, tivemos, necessariamente, que fazer um recorte para o avanço desta pesquisa. Nosso foco se voltou para a linguagem do professor, pelo seu papel primordial no desenvolvimento humano e por conceber que é através dela que se constroem as interpretações do agir docente e na qual podemos perceber as representações desse agir.

No âmbito da linguagem, nossas primeiras reflexões se voltaram para as práticas de letramento do professor. Dentre essas diversas práticas, chamou-nos atenção a produção do relatório individual sobre o aluno⁷, por sua importância, tanto no que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno, quanto pela abordagem dos aspectos do agir desse aluno, além de se compor em um documento para futuras intervenções pedagógicas.

Nesse sentido, delineamos nossa pesquisa visando a analisar a linguagem do professor em enunciados/textos, isto é, em relatórios escritos em situação de avaliação. Assim, é

⁶ Procedimento que faz parte do trabalho desenvolvido pelo grupo de técnicos em educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

⁷ Documento oficial de registro e avaliação do aluno.

que o presente trabalho assume como objetivo maior analisar as representações do *agir do aluno* (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) no discurso do professor nesses relatórios, pois pressupomos que essas representações necessitam ser estudadas tendo em vista seu contexto de produção bem como o engajamento enunciativo.

Propomo-nos, ao mesmo tempo, analisar como os professores estruturam metaforicamente essas representações (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), identificando a emergência de metáforas nesses discursos (CAMERON, 2003; CAMERON *et al.*, 2009), considerando as especificidades da situação de produção, como também investigar, nos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), como as metáforas se evidenciam, em especial, na responsabilização enunciativa das vozes e nas modalizações empregadas pelo professor. Por conseguinte, é com base nos objetivos citados que enfocaremos as metáforas que emergem nos mundos discursivos, refletindo acerca da construção de representações no posicionamento enunciativo e, enfim, discutindo a influência das modalizações e das vozes na emergência dessas metáforas.

Nessa perspectiva, nas premissas do arcabouço teórico adotado compreendemos o papel da linguagem em situação de trabalho, em que os objetos de análise são os textos que se desenvolvem tanto nessa situação quanto sobre essa atividade. Logo é no alicerce do interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD⁸) que esta pesquisa se estrutura, mormente porque a tarefa central de tal concepção visa a propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem, o que, primordialmente, constitui-se como um trabalho da Linguística como ciência geral da linguagem, conforme Bronckart (1999; 2008).

Como havíamos destacado, esta pesquisa inscreve-se, igualmente, na abordagem discursiva da metáfora, na vertente voltada para a investigação em Linguística Aplicada (CAMERON, 2003; CAMERON *et al.*, 2009; ZANOTTO, 1998; 2002). De acordo com Vereza (2007, p. 490), a opção por este tipo de estudo deve-se ao fato de o trabalho se efetivar com textos empíricos, “amostras autênticas de linguagem *em uso*”. A legitimidade e eficácia, portanto, podem ser respaldadas pelo objeto de estudo e por evidências explicativas, que além de propiciar uma contextualização no âmbito do discurso, poderá sugerir novas investigações.

⁸ Este estudo, como vimos na introdução, toma por base o quadro teórico proposto pelo ISD, que será desenvolvido posteriormente na fundamentação teórica.

Desse modo, em conformidade com essas exposições, adotamos como procedimento metodológico de análise a perspectiva discursiva da metáfora e seus desdobramentos. Apoiarmonos, outrossim, nos conceitos da metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), por considerarmos os enunciados que têm motivação cognitiva, uma vez que julgamos relevante essa motivação.

Pretendemos, assim, uma junção de aportes do ISD aos pressupostos epistemológicos da abordagem metafórica, no sentido de revelar questões implicadas no contexto de produção do relatório, nos mecanismos enunciativos e nas próprias metáforas, favorecer a reflexão sobre a forma com que o professor utiliza o relatório como subsídio de interpretação do *agir do aluno*, isto é, como a análise das categorias citadas nos oferece pistas acerca da representação do professor em relação a esse agir.

Nesse âmbito, a decisão de utilizar o relatório como corpus da pesquisa se justifica pela sua ênfase no trabalho educacional, por se constituir de elementos que nos permitem um olhar sobre o discurso do professor, por apresentar características linguístico-discursivas próprias e, ainda, por possibilitar uma análise das representações *no* e *pelos* textos (BRONCKART, 2006; 2008), visto que os relatórios podem nos dizer muito a respeito das representações construídas e materializadas pelo professor em relação à aprendizagem do aluno.

A relevância deste estudo consiste, fundamentalmente, em que no relatório se descreve/se avalia a aprendizagem do aluno, enquanto se depreende dados acerca do seu desenvolvimento; ao mesmo tempo, proporciona condições para a análise dos componentes do próprio agir do professor, o que permite alcançar objetivos essenciais: em relação às concepções de ensino e de aluno que norteiam esse agir; no que diz respeito às representações construídas e expressas nos textos – a partir da emergência de metáforas e do posicionamento enunciativo –, que evidenciam o papel desse relatório e seu desdobramento para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos avaliados.

Não obstante as considerações apontadas, verificamos que há poucas produções acadêmicas que analisam como se configuram as ações de linguagem do professor em documentos produzidos na ou em situação de trabalho, especificamente no gênero relatório. Apesar dessa observação, no tocante ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada

(GEPLA – CNPq)⁹, as pesquisas realizadas são bastante significativas, tendo em vista as contribuições para a área da linguagem e da formação de professores. Nesse quadro, destacamos os trabalhos que influenciaram o desenvolvimento desta investigação: os estudos de Leurquin (2008; 2009), que analisam relatórios de estágio escritos por professores de Língua Portuguesa em formação inicial. A dissertação de Botelho (2009), que objetivou investigar a organização textual do gênero acadêmico relatório, procedendo à análise da organização do contexto de produção, da estrutura composicional e do conteúdo informacional (organização tópica) dos relatórios de estágio.

Assim sendo, os trabalhos de Leurquin (2008; 2009) tornam-se referências para nossa pesquisa, principalmente aqueles que tratam do gênero relatório, como os seguintes artigos: “*O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna*” (2008) e “*Dialogismo e polifonia no gênero acadêmico relatório*” (2009). No primeiro, a autora apresenta diversos tipos de relatórios e sua constituição textual/discursiva, em que as análises se voltam para as atividades de linguagem – compreensão e produção de textos escritos, descritas em relatórios. Já no segundo, analisa o contexto de produção e as vozes que se entrecruzam no discurso do professor, em relatórios de observação de aulas, nas disciplinas de prática de ensino. Entre os objetivos desses artigos, ressaltamos as questões que suscitam mudanças favoráveis às práticas docentes.

Nessa direção, os temas abordados nesses estudos, assim como as discussões acerca da situação e do contexto de produção do relatório, são bastante pertinentes em nossa investigação, inclusive enfocam os papéis e o gerenciamento das vozes no discurso do professor, o que irrefutavelmente amparam nossas análises. Além disso, em nossa pesquisa, ensejamos avançar nas discussões relativas às ações de linguagem construídas pelo professor na sua prática, buscando compreender melhor como ele constrói e (re)constrói significados sobre seu aluno, e, dessa maneira, contribuir decisivamente para a ampliação dos conhecimentos até aqui elaborados.

⁹ O Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA – CNPq) é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Prof.^a Dr.^a Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, faz parte do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), reúne professores-pesquisadores, alunos da graduação e da pós-graduação.

Desse modo, ao prosseguir nas pesquisas, com o objetivo principal de analisar as representações dos professores sobre o *agir do aluno* em relatórios, compactuamos com Leurquin (2008) que este gênero é mais que um meio de avaliação, visto ser um texto que *viabiliza a comunicação entre os interlocutores nele envolvidos* (comunidade e escola, professor e aluno) e, devido ao seu contexto de leitura e produção, deve ser origem de posteriores ações educativas.

Algumas questões nós fazemos neste momento e pretendemos tratar delas no desenvolvimento do trabalho:

- i. Como os mundos representados (físico e sociossubjetivo) se articulam no contexto de produção do relatório? Quais impactos têm nas representações do *agir do aluno*, pelo professor?
- ii. Como a responsabilidade enunciativa das vozes e o emprego das modalizações podem revelar representações que os professores têm de seus alunos?
- iii. Quais metáforas emergem no discurso do professor para expressar representações sobre o *agir do aluno*? Quais as possíveis motivações cognitivas para a emergência de tais metáforas no discurso?
- iv. Como a emergência das metáforas é influenciada pelos mecanismos enunciativos, na manifestação das vozes e das modalizações?

Para responder a esses questionamentos e atingir nossos objetivos, procuramos estruturar a dissertação em quatro partes. Na primeira, estão expostas algumas definições e abordagens referentes a gênero de texto. Nessa mesma parte, focalizamos o gênero relatório de forma geral; posteriormente, levantamos as especificidades que caracterizam o relatório individual do aluno, na SME – Fortaleza. Logo após, na segunda parte, mencionamos os pressupostos teóricos que alicerçam nossa reflexão, concernentes aos conceitos adotados. Vale salientar que, inicialmente, expomos o quadro teórico do ISD e, depois, os aportes da abordagem metafórica, enfatizando os aspectos relevantes para esta pesquisa e atentando para as categorias que utilizamos na análise. Na terceira, tratamos dos procedimentos metodológicos da investigação; finalmente, na quarta, apresentamos a análise e a discussão dos dados.

2 O GÊNERO RELATÓRIO COMO OBJETO EM FOCO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme anunciamos na introdução, nosso corpus de análise são os relatórios, portanto, antes de avançarmos nas discussões, necessitamos nos aprofundar em algumas de suas particularidades.

2.1 O gênero de texto: conceitos e funcionalidade

Verificando o uso da linguagem nos diversos domínios da atividade humana, a relação existente entre as características do âmbito dessa atividade e a variação do caráter e das formas do uso da linguagem, Mikhail Bakhtin (1997, p. 279) define os gêneros como campos sociais de atividade humana que produzem “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, ou seja, há no gênero uma configuração pré-estabelecida de conduta que orienta as ações. Determinados pela especificidade do campo de utilização da língua, eles se caracterizam pelo modo como neles estão indissolivelmente ligados o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do enunciado¹⁰.

Já Marcuschi (2003, p. 19) define gêneros textuais como “entidades sociodiscursivas”, elementos que se estabelecem ao longo da história, intimamente conectados à vida em sociedade. Para o autor, os gêneros não são instrumentos estanques e estagnados no processo dinâmico e criativo da nossa existência, mas, ao contrário, eventos altamente maleáveis e adaptáveis que contribuem para ordenar e materializar as atividades comunicativas cotidianas, logo seu surgimento está ligado às necessidades e atividades socioculturais, além das relações com as diversas tecnologias.

Ao revisitar as concepções vygotskianas, tomando-se como base o pressuposto de que um gênero pode ser considerado um instrumento psicológico, Schneuwly (2010, p. 25) metaforiza a noção de gênero como um “megainstrumento”, que envolve tanto a ação de linguagem, quanto o plano textual e a verbalização. O autor faz considerações importantes no campo da psicologia, primeiramente no que diz respeito à concepção de que a ação do sujeito,

¹⁰ Para Bakhtin (1997), é através dos enunciados que o emprego da língua se efetua, sejam eles orais e/ou escritos.

em uma determinada situação de comunicação, é mediada por objetos específicos socialmente ordenados, frutos das experiências possíveis – os *instrumentos*: “Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a” (SCHNEUWLY, 2010, p. 20-21). Assim, esses instrumentos determinam o comportamento, afinam e diferenciam a percepção da situação na qual o sujeito é levado a agir. Igualmente, o seu uso dá à atividade uma significação, além de contribuir para modificar a maneira de o indivíduo comportar-se numa dada situação. Pontua o autor: “O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação do comportamento”, portanto, explorar outras possibilidades, diversificando as já existentes ou criando novas configurações, são maneiras de modificar a atividade que está ligada à utilização desse instrumento, ou seja, a sua apropriação provoca novos conhecimentos e saberes, abre novas oportunidades de ações que fazem o homem perceber o mundo de um jeito peculiar, permitindo-lhe, novas aquisições conceituais.

No que se refere ao ISD, apresentado por Bronckart (1999, 2006, 2008), há uma proposta de ação comunicativa que se realiza através da linguagem e é resultado da necessidade de um acordo para realizar uma determinada atividade coletiva¹¹ e social. O autor apoia-se principalmente nas teorias de Wittgenstein¹² (1984), Saussure (1995), Vygotsky (1993)¹³, Habermas¹⁴ (1989) e Ricoeur¹⁵ (1977), ao enfatizar o papel decisivo da atividade de linguagem na construção das próprias ações. Nessa perspectiva, essas ações de linguagem se apresentam diversificadas e se materializam em textos, os quais se organizam em diferentes gêneros, de acordo com as diferentes atividades verbais de que tratam. Em relação à noção de texto, o próprio Bronckart afirma:

¹¹ Bronckart (2006, p. 138) define “atividade coletiva” como estruturas de cooperação ou colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente.

¹² Para Bronckart (2008, p.17), “Se estabelecermos uma equivalência entre ‘formas de vida’ e atividade, de um lado, e entre ‘jogos de linguagem’ e gêneros de texto e/ou tipos de discurso, de outro, as teses de Wittgenstein são não só compatíveis com o interacionismo social, mas enriquecem profundamente seus princípios, desde que salientemos o caráter primariamente coletivo das atividades languageiras e das atividades gerais [...]”.

¹³ Ao postular que o “*problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo*” para a ciência do humano, Bronckart (2006, p. 10), partilha com Saussure e Vygotsky a tese segundo a qual os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano.

¹⁴ Segundo Bronckart (2008), o princípio da teoria de Habermas (1989, p. 22) – do *agir comunicativo* – é a de que qualquer atividade humana se desenvolve levando em conta representações coletivas que se encontram organizadas nos três mundos representados: “mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo”.

¹⁵ Em relação aos trabalhos de Ricoeur, Bronckart (2008, p. 19) destaca os pressupostos da *semântica da ação*, diante dos parâmetros que possibilitam distinguir entre “a ação e os simples acontecimentos”.

[...] a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 1999, p. 71).

Na citação anterior, podemos depreender que a noção de texto abrange toda unidade de produção de linguagem que traz uma mensagem organizada linguisticamente e que leva ao destinatário um efeito de coerência. O autor acrescenta que os textos são produtos da atividade humana, que estão ligados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais estão inseridos.

Dessa maneira, Bronckart (1999) adota a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. Discursos, para ele, são os diferentes segmentos que compõem um gênero e são produtos de um trabalho particular de semiotização, e, por apresentarem regularidades de estruturação linguística, pertencem ao domínio dos tipos, por isso ele utiliza a expressão tipo de discurso em vez de tipo textual. Sobre este ponto esclarece:

Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*. Enquanto, devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo, etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas. [...] Esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de *colocação em forma discursiva* e é por essa razão que serão chamados de **discursos**, de agora em diante. Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos *tipos*; portanto, utilizaremos a expressão **tipo de discurso** para designá-los, em vez da expressão *tipo textual* (BRONCKART, 1999, p. 75-76, grifo do autor).

Destarte, uma das grandes contribuições do ISD seria a diferença radical entre **gênero de texto** e **tipo de discurso**. No nível dos pré-construídos, Bronckart (2006) afirma que, enquanto os gêneros textuais são definidos como uma unidade comunicativa, sócio-historicamente elaborada, com os recursos de uma dada língua natural; os tipos de discurso, por

sua vez, são unidades linguísticas em número restrito, suscetíveis de entrar na composição de qualquer gênero. No âmbito do ISD essas unidades são denominadas *mundos discursivos*¹⁶.

Conforme o ISD e para o nosso ponto de vista analítico, os gêneros de texto são os construtos sócio-históricos e culturais, dos quais os indivíduos de uma determinada sociedade se utilizam como objetos, instrumentos para a realização das ações humanas. Nesse prisma, a linguagem (expressa nos diversos gêneros) passa a ser um instrumento transformador das ações humanas, das representações e das pessoas, em um determinado momento histórico. Textos seriam, assim, produtos de uma ação de linguagem e, gêneros, instrumentos para a sua realização, em um processo de ação contínua. Nessa direção, Coutinho (2007) afirma que os gêneros seriam como categorias abstratas; enquanto os textos, os correspondentes empíricos das atividades de linguagem, isto é, a materialização dos gêneros.

De acordo com Bronckart (1999, 2006), o problema de delimitação e classificação de gêneros – que persiste até hoje, ocorre porque há uma grande diversidade de critérios que podem ser utilizados. Assim, o próprio caráter histórico dos gêneros coloca-os em um processo de contínua emergência, modificação e desaparecimento, tornando a tarefa de delimitação e classificação bastante complexa. Nesse caso, considera que os gêneros não poderiam ser definidos com base somente nas unidades linguísticas que neles ocorrem, pois vários gêneros distintos podem apresentar as mesmas unidades. Logo, apenas os segmentos discursivos (de diálogo, de narração etc.) que compõem um texto de um determinado gênero é que poderiam ser distinguidos por meio da identificação de unidades linguísticas típicas de cada um.

Ante o exposto, da mesma maneira que as atividades de linguagem, os gêneros não poderiam nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva, pois, além de serem em número ilimitado, os parâmetros que podem servir como critérios para a sua classificação (propósitos, conteúdos etc.) estão em constante interação, em movimento, visto que suas fronteiras são bastante flexíveis. Então, ao empenhar-se numa ação de linguagem, o agente se defronta, essencialmente, com um “conjunto de gêneros de texto elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados, e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (BRONCKART, 1999, p. 100). Em um estado sincrônico

¹⁶ Bronckart (1999) denomina *mundos discursivos* os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem e, *mundo ordinário*, os mundos representados empiricamente pelos agentes humanos.

específico, os gêneros indexados¹⁷ constituem uma espécie de “reservatório” de modelos textuais, ao qual, dependendo da circunstância de comunicação, o agente irá recorrer. Portanto, os gêneros de texto são como protótipos socialmente construídos e reconhecidos que nos fornecem as pistas principais para poder agir adequadamente e eficientemente em cada situação específica de interação.

Logo, ao adotar um determinado gênero, o agente processa uma espécie de adaptação do gênero escolhido, a partir da situação de ação de linguagem em que se encontra. No caso de nossa pesquisa, o contexto de produção torna-se relevante devido à diversidade que se apresenta nas instituições pesquisadas, ao conjunto das adequações que o agente deverá operacionalizar ao elaborar seu próprio texto e que incidirá sobre a composição da “arquitetura” interna desse texto, o que lhe oferecerá fundamentalmente um estilo próprio. Cada texto, então, além de estar circunscrito a um gênero, apresenta um aspecto de singularidade, porque sempre há, por parte do agente que o produz, um movimento de adaptação à situação de ação de linguagem particular em que está engajado (BRONCKART, 1999). No âmbito do relatório individual, à situação de avaliação e principalmente, ao propósito comunicativo a que este relatório se destina.

2.2 O gênero relatório em foco

O gênero relatório é abordado em diversos livros e manuais que tratam de orientações para a elaboração de documentos comerciais, técnicos, científicos, correspondências oficiais etc. Em geral, nele constam informações consideradas relevantes sobre fatos, acontecimentos e eventos que, de acordo com a necessidade, precisam ser relatados, isto é, levados ao conhecimento de terceiros.

Furasté (2008, p. 189, grifo do autor), que aborda o gênero relatório de estágio, descreve sua composição com base em elementos estruturais: “Oficialmente, deve ser composto por alguns **elementos** (partes) **específicos** que lhe conferem a organicidade necessária para o devido acompanhamento e avaliação”. Entre os elementos, temos os pré-textuais: **capa, folha de rosto e sumário** (obrigatórios), errata e listas (opcionais); os textuais: **introdução,**

¹⁷ Gêneros reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa (BRONCKART, 2008, p. 113).

desenvolvimento e conclusão (obrigatórios); e os pós-textuais: **obras consultadas** (obrigatório), apêndices e anexos (opcionais). Sobre este tipo de relatório, o autor salienta que se constitui em um tipo de trabalho bastante específico, com natureza e objetivos próprios e definidos.

Os relatórios também podem ser classificados quanto à sua estrutura e função. Em relação à primeira, temos os seguintes tipos de relatórios: os formais, que seguem com rigor e precisão as normas técnicas; os informais, contendo poucas páginas, geralmente tratam de assuntos que não demandam formalidade; os semi-informais apresentam razoável complexidade e número pouco extenso de páginas. Em relação à função, os relatórios podem ser utilizados para comunicar sobre determinado assunto ou apenas apresentar uma análise específica de um objeto (FLÔRES; OLÍMPIO; CANCELIER, 1994, p. 168-193).

Já para Veloso (2006), o relatório é entendido como um documento que apresenta a síntese dos trabalhos das mais variadas espécies. Apesar dos diversos tipos, funções e propósitos, todos determinam linguagem clara, concisa e perfeita, sem ambiguidades. Nesse aspecto, a linguagem técnica é admissível em se tratando de dados destinados aos profissionais do mesmo ramo (cientistas, engenheiros etc.) que pretendem estabelecer uma troca de informação – do relator para o destinatário. Em alguns casos para que haja uma comunicação eficiente e adequadamente entendida torna-se necessária a utilização de termos técnicos da área.

No estudo realizado por Rezende (2010), cujo objetivo foi o de discutir aspectos relacionados às atividades de escrita de alunos no curso de Licenciatura, o relatório reveste-se de uma importância especial, apresenta um caráter de comprovação de atividades executadas – que remetem a uma experiência concreta e particular. Constitui-se, portanto, um documento da esfera acadêmica com uma descrição objetiva, precisa e concisa, apresentando os resultados de uma atividade anterior. Assim, consiste em um importante componente de aprendizagem de leitura e escrita para o profissional.

Hoffmann (1996), por sua vez, ao referir-se à avaliação na educação pré-escolar, distingue os tipos de relatórios: os diários, os gerais e os de avaliação individual. Destaca que os dois primeiros consistem em subsídios e/ou complementos à produção dos relatórios de avaliação individual. Segundo a autora, a elaboração tem como objetivo, primeiramente, auxiliar o professor na organização pedagógica e dessa maneira explica: “Essa prática tem por finalidade contribuir para o professor reorganizar o seu saber didático, reunindo dados e reflexões sobre as

crianças e sobre as ações educativas desenvolvidas diariamente, que lhe ajudem a repensar e replanejar a sua ação docente” (HOFFMANN, 1996, p. 81). Conclui, assim, que os relatórios consistem em uma oportunidade de reflexão do trabalho pedagógico e uma perspectiva de compartilhar e dialogar com os futuros professores e as famílias sobre o desenvolvimento dos alunos.

Medeiros (2006) também acentua o caráter dialógico do relatório, pois diante dele poderá se estabelecer uma comunicação entre o enunciador e o destinatário, em que são expostos acontecimentos a alguém que necessita de determinada informação. O autor considera relevante a finalidade e o(s) objetivo(s) a que se propõe o relatório, no qual nenhum episódio deve ser desconsiderado. Porém, salienta sobretudo as intenções comunicativas como fatores primordiais na produção do relatório.

Entendemos, igualmente, que os dados contidos nos relatórios podem trazer marcas implícitas e/ou explícitas de subjetividade, especialmente aqueles nos quais se expressam intenções e representações daquilo sobre o que se está descrevendo. Nessa linha de raciocínio, consideramos que os processos discursivos contêm traços específicos possíveis de serem percebidos por meio de marcas linguísticas. No caso desta pesquisa, os mecanismos enunciativos e as metáforas compõem as marcas elencadas para a apreensão da subjetividade do enunciador, tendo em vista a expectativa de revelarem características acerca das representações do *agir do aluno* a partir dos elementos linguístico-discursivos empregados, oferecendo, portanto, condições para uma reflexão mais elaborada.

Nesse momento, destacamos nos trabalhos de Leurquin (2008; 2009), o espaço inegável do relatório enquanto gênero acadêmico na formação inicial de professores. Dentre as inúmeras questões que as pesquisas suscitam, elencamos aquelas que consideramos pertinentes e assinaladas pela própria autora:

O relatório é visto por nós como um gênero textual escrito, uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação. Por reunir essas qualidades, ele nos permite contribuir para a política de formação de professores da língua materna (LEURQUIN, 2008, p. 57).

Na mesma perspectiva, ao discorrer sobre a organização textual de relatórios de estágio, Botelho (2009, p. 44) esclarece: “As pesquisas que envolvem os relatórios têm partido

da noção de gênero como mecanismo estruturador das produções verbais orais e escritas, no sentido bakhtiniano do termo”. Nessa acepção, o gênero – como vimos – é concebido como uma espécie de configuração sócio-historicamente constituída, reconhecida e produzida por uma comunidade verbal que arquivou em sua memória coletiva as informações sobre os gêneros de texto. Desse modo, Bronckart (2006) assinala que o conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes – tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas – denomina-se “**intertexto**”.

Como se percebe, as contribuições contidas nos artigos de Leurquin (2008, 2009) e na pesquisa de Botelho (2009) são essenciais para o trabalho que ora desenvolvemos, tanto pelas questões abordadas – gênero relatório, ensino, formação de professores etc. – quanto por trazerem significativas considerações no âmbito do interacionismo sociodiscursivo, um dos nossos aportes fundamentais. Assim, procuramos ampliar questões relevantes da constituição textual/discursiva do relatório da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como acrescentar novas questões referentes às abordagens da metáfora, visto que, como salienta Steen (2006), qualquer abordagem empírica dos usos da linguagem, incluindo a linguagem metafórica, não pode ignorar o papel cognitivo e social dos gêneros no discurso. Nesse quadro, em um contexto diverso dos trabalhos citados, procuramos aprofundar discussões e trazer novas contribuições para a área da Linguística Aplicada, pois segundo o autor, os estudos nessa área preocupam-se, majoritariamente, com a linguagem em uso.

Por conseguinte, como nosso corpus de análise se constitui de um gênero, necessitamos especificar e detalhar o tipo e as características próprias, em particular do relatório individual semestral – denominação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para designar o instrumento de registro e avaliação do aluno pelo professor. Nessa perspectiva, passamos para a seção seguinte.

2.2.1 Delineando o Relatório na escola pública municipal

Conforme Hoffmann (1996, p. 09), o surgimento dos processos avaliativos na educação infantil, ganhou ênfase a partir dos anos 70 e efetivou-se na Constituição de 1988. Os relatórios, assim como as fichas de avaliação e os pareceres descritivos, surgem como exigência

da sociedade por uma proposta pedagógica e um processo formal de avaliação, no intuito de formalizar e comprovar o papel da escola e dos professores, enfim, como práticas avaliativas, mas principalmente, de controle sobre o trabalho docente.

Contudo, a exigência legal em relação ao relatório avaliativo é preconizada somente com a nova LDB 9.394/96¹⁸, no artigo 31. Rege que a avaliação das séries iniciais, especificamente da Educação Infantil, far-se-á mediante acompanhamento da aprendizagem, a partir de registros de observações ao longo do desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção. Em consonância com a referida LDB, a SME no seu plano de trabalho para os anos iniciais – educação infantil e ensino fundamental – e na concepção pedagógica contida na Proposta Curricular de Educação Infantil (2009)¹⁹, orienta para que esses registros aconteçam através de relatórios individuais, elaborados com base em observações e do acompanhamento sistemático do aluno. No mesmo âmbito, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, em relação aos procedimentos metodológicos operacionais da avaliação do ensino e da aprendizagem para o ensino fundamental, determina que “o registro do desempenho do estudante do 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos será expresso no Relatório” (TEIXEIRA; DIAS, 2011, p. 128), já o registro do desempenho nos demais anos – 3º (terceiro) ao 9º (nono) –, expressar-se-á em notas com variação em escala de zero a dez.

Uma vez definido o relatório – constituído em um documento oficial, regulamentado e amparado pelas leis expostas anteriormente – como instrumento de registro avaliativo nas escolas públicas municipais de Fortaleza, cabe, então, salientar algumas das propriedades observadas²⁰ nesses textos produzidos pelos professores. No entanto, tendo em vista que se trata de relatórios, exemplares concretos de um mesmo gênero e, provavelmente, de tipos discursivos idênticos, devemos considerar necessariamente que cada texto exhibe “**características individuais**” (BRONCKART, 1999, p. 76, grifo do autor). Devido a esse fato, cada relatório deve ser considerado único em sua particularidade, pois, embora o agente verbal recorra a

¹⁸ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

¹⁹ A Proposta Pedagógica de Educação Infantil da SME – Fortaleza (2009, p. 05) constitui o resultado de ações da Política Municipal de Educação Infantil e do Programa de Formação Continuada para os Profissionais da Educação Infantil de Fortaleza, em parceria com a Faculdade de Educação do Ceará – FACED. Compõe-se dos seguintes itens e capítulos: Introdução, Objetivos, Referenciais Teóricos, Áreas do Conhecimento, Diretrizes Educativas e Relações entre a Família e a Instituição de Educação Infantil.

²⁰ Características observadas no exercício da função de técnico em educação, no contato com diversos relatórios.

modelos sociais dos gêneros e tipos – que adapta a uma situação de comunicação – cada texto também irá se caracterizar por modalidades e representações particulares do contexto em que é produzido.

Compete nesse momento, visto a enorme diversidade de relatórios, distinguir o relatório individual de outros tipos com os quais pode ser confundido em termos de denominação: *relatório de estágio, relatório acadêmico, relatório de atividades, relatório administrativo, relatório de pesquisa, relatório técnico, relatório de auditoria* etc. Enfim, há uma gama terminológica de relatórios, assim como de finalidade e estrutura. Portanto, lembramos que a estrutura dos relatórios de nosso corpus é bastante peculiar, além de se diferenciar enormemente em relação aos propósitos comunicativos²¹.

Nesse âmbito, ressaltamos que o relatório individual apresenta-se como um texto de leitura fácil, inteligível, coerente e, normalmente, com alguns termos próprios da linguagem educacional. A maioria é escrita manualmente, havendo igualmente a versão digitalizada. Não é empregada uma linguagem demasiadamente formal, apesar de se constituir em um registro legítimo da aprendizagem do aluno. Quanto à estrutura, temos a seguinte divisão: na parte superior, há, normalmente, o nome da instituição escolar, a série do aluno, o turno e a turma, respectivamente. Contém ainda a identificação da professora, o semestre referente à produção do relatório, bem como o ano letivo correspondente. O seu desenvolvimento, propriamente dito, é feito na parte central. Já na parte inferior, encontra-se o local destinado à assinatura do professor, da coordenação pedagógica e dos pais/responsáveis pelo aluno. Constatamos, em alguns deles, a referência à cidade e à data em que foi produzido.

Segundo orientações da SME – Fortaleza, o relatório deverá conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão sobre aspectos diagnosticados e verificados em relação ao desempenho do aluno nos diversos aspectos de sua aprendizagem. Essa orientação é realizada pelos técnicos educacionais da SME e das Secretarias Regionais de Educação – SER's; nas escolas, por sua vez, é efetivada pelos supervisores e/ou coordenadores pedagógicos. Ao

²¹ As duas terminologias – relatório ou relatório individual – são amplamente aceitas e utilizadas no âmbito da rede municipal de ensino de Fortaleza.

verificar o Diário Escolar²² distribuído nas escolas, observamos que esse tipo de relatório tem o intuito de oportunizar ao professor relatar com objetividade e clareza a aprendizagem do aluno, refletir crítica e analiticamente o *agir* desse aluno, apresentar sugestões, propostas e recomendações para a reflexão e o posicionamento perante a realidade de ensino.

Complementando o que expusemos de acordo com a Proposta Pedagógica de Educação Infantil da SME – Fortaleza (2009, p. 84), o relatório tem como propósito principal relatar o desenvolvimento dos alunos nos aspectos: físico, psicomotor, cognitivo, linguístico, afetivo, ético, estético, cultural e social, por meio de observações e registros individuais, visto que “o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, como previsto na lei, são realizados em relatórios individuais, elaborados a partir de observações sistemáticas que devem ser planejadas e com objetivos claros”. Ademais, segundo essa proposta, deve abranger a criança em todos os seus aspectos e envolver todas as crianças da sala. Portanto, conter uma visão de totalidade (o que a criança faz, como faz e o que pode fazer com ajuda); prioritariamente ser “uma oportunidade de reflexão e síntese organizada do processo de construção de cada criança; [...] uma documentação da história de cada criança no espaço pedagógico, sua interação com os objetos do conhecimento”. Nessa interação sobressai a relação de convivência com os adultos (professora e/ou demais membros que compõem a escola), além de outras crianças que interagem no ambiente escolar.

Considerando os aspectos já apresentados, cabe destacar que o relatório exige um posicionamento do professor e uma sistematização da sua prática. Denota também o reflexo do seu compromisso consciente com a ação educativa, assim como a análise e a reconstituição do processo vivido na interação com o aluno. Representa, ainda, o “registro que historiciza” o caminho, o processo de construção de conhecimento e da identidade de cada criança (HOFFMANN, 1996, p. 65-68).

Como vimos, o relatório se estabelece como um documento essencial de avaliação educacional na rede pública municipal de educação de Fortaleza, por refletir aspectos para futuras tomadas de decisões no aspecto da aprendizagem do aluno, bem como da prática docente.

²² Diário Escolar – documento adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, utilizado para o registro das atividades escolares.

Ele tem uma função bastante importante na medida em que permite ao professor uma reflexão sobre a sua prática profissional (LEURQUIN, 2008). No que diz respeito ao processo de ensino nas séries iniciais, tem ainda a função de encaminhar e apontar possibilidades de ação educativa, não apenas aos professores, mas, inclusive, aos pais e à própria criança (HOFFMANN, 1996, p. 53). E, devido à sua importância no contexto avaliativo, cabe-nos esclarecer as concepções de avaliação que norteiam essa prática no espaço das escolas públicas de Fortaleza, além de destacar as diretrizes que orientam a sua elaboração.

2.2.2 O Relatório em contexto de avaliação

A avaliação nas séries iniciais é componente básico na proposta pedagógica institucional de qualquer escola, seja pública ou privada. Em relação às concepções, essas variam de acordo com a aceção de cada instituição escolar e dependem de vários princípios – de criança, educação, aprendizagem, currículo, sociedade etc. –, contudo, primordialmente, devem oferecer subsídios para o conhecimento da aprendizagem do aluno, suas necessidades e, acima de tudo, oportunizar a reflexão para o (re)direcionamento do trabalho pedagógico (HOFFMANN, 1996).

Segundo Hoffmann (1996, p. 16), o acompanhamento do desenvolvimento de uma criança exige um olhar teórico-reflexivo, um respeito à sua individualidade. Para a autora, o ato avaliativo é permeado de interpretações e representações: “[...] é a própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças [...]”. Nesta afirmação, percebemos como as visões de aluno podem refletir também nas concepções de avaliação, que se traduzem nas diversas nuances.

Em relação ao processo avaliativo da educação infantil nas escolas públicas municipais de Fortaleza, o Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME²³, ressalta em seu artigo 16, que a avaliação deverá ter como objetivo “acompanhar e promover a

²³ Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Resolução 001/2010. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme>>. Acesso em: 08 set. 2010.

aprendizagem, o crescimento e o bem-estar das crianças, devendo ser feita por meio da observação e do registro de suas aprendizagens, em variadas situações individuais e grupais”, contemplando, sobretudo, os aspectos apontados na Proposta Pedagógica de Educação Infantil (físico, social, cognitivo etc.). Salienta, por sinal, que deve conter elementos para a reflexão pedagógica e oferecer subsídios para facilitar o acompanhamento do processo educativo pela família. Em conformidade com as considerações anteriores, fica evidente que a avaliação não tem o caráter de promoção, por conseguinte, o desempenho das crianças não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental, sendo vedada a utilização de menções por notas ou conceitos.

Portanto, de acordo com a proposta de avaliação da educação infantil da SME – Fortaleza, o processo avaliativo deve contemplar os aspectos das ações indissociáveis de educar e cuidar, envolvendo todos que atuam com a criança na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental. Outro documento básico é o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – RCN (1998), norteador das práticas educativas no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Ao discorrer sobre a avaliação, traz como fundamento principal a avaliação do desenvolvimento da criança como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre sua prática e sobre a aprendizagem do aluno, cuja função é acompanhar, orientar e redirecionar esse processo como um todo.

Na mesma perspectiva, segundo as orientações contidas no Diário Escolar do ano de 2010²⁴ da SME – Fortaleza, a avaliação do desempenho da criança é considerada como um processo contínuo e sistemático que antecede e acompanha a construção da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Tem como finalidade básica intervir na tomada de decisões educativas e no (re)planejamento das atividades, nas situações e relações (quando se fizerem necessárias), modificando e melhorando a prática pedagógica e a aprendizagem da criança.

Dando prosseguimento às orientações direcionadas ao professor, no que diz respeito à avaliação do aluno, bem como à elaboração do relatório correspondente, encontramos algumas questões norteadoras para essa produção²⁵:

- 1- Em que nível de desenvolvimento a criança se encontra?

²⁴ Diário Escolar do ano de 2010 – referente à Educação Infantil e ao 1º ano do Ensino Fundamental.

²⁵ Orientações contidas no Diário Escolar – 2010 (SME – Fortaleza).

- 2- Em que áreas do conhecimento/desenvolvimento a criança apresentou avanços/conquistas?
- 3- Quais os fatos que levam o(a) professor(a) a contextualizar tais avanços (comentários, temas de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes) ?
- 4- Quais caminhos percorreu para atingir tais conquistas?
- 5- Quais suas perguntas, dúvidas, comentários?
- 6- Apresenta alguma área a ser melhor trabalhada?
- 7- Como pode o(a) professor(a) intervir nesse sentido?
- 8- Como as crianças se referem quanto aos próprios avanços e aos trabalhos que desenvolvem?
- 9- Como reagiu diante de conflitos emocionais ou cognitivos?
- 10- Qual a contribuição possível da família?
- 11- Como os pais se referem ao desenvolvimento das crianças e ao trabalho da instituição?

As questões apontadas sugerem uma reflexão, principalmente em relação ao *nível* em que a criança se encontra, quais *avanços* e *conquistas* o aluno obteve ao longo do processo de aprendizagem, quais *caminhos percorreu* até esses avanços. Essas questões procuram oferecer um parâmetro sobre os pontos que o professor deve enfatizar na avaliação do aluno. Ao finalizar as orientações para a elaboração do relatório, verificamos, ainda, que é oportunizado ao professor a liberdade para se manifestar em relação aos pontos que considera pertinentes sobre o desenvolvimento do aluno, fundamentados nos aspectos observados ao longo do semestre.

Vimos que a avaliação na educação infantil abrange uma série de orientações, tanto em nível federal, como municipal. No mesmo âmbito, no que diz respeito à avaliação do ensino fundamental, a legislação²⁶ vigente é a do Conselho Nacional de Educação – CNE, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Vejamos, especialmente, uma parte significativa do artigo 32:

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

- I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa diagnóstica, com vistas a:
 - a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

²⁶ Resolução nº 07/2010.

- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
- d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados da avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

Em razão do exposto, salientamos que não é nosso objetivo, neste trabalho, realizar discussões teóricas quanto às concepções de avaliação das escolas públicas municipais de Fortaleza. Apesar de ser parte do relatório, procuramos brevemente explicitar as concepções basilares que norteiam o fazer avaliativo nesses espaços – segundo suas diretrizes curriculares. Porém, convém destacar que vários fatores – sociais, econômicos, políticos etc. – colaboram para uma diversidade de práticas avaliativas nas instituições de ensino, visto que cada ambiente educativo possui peculiaridades inerentes ao seu contexto. Observamos, ainda, que muitos desses documentos oficiais, de natureza injuntiva, prescrevem o trabalho do professor, mas não mencionam as suas múltiplas dimensões: sociológicas, materiais, afetivas, disciplinares etc., consideradas centrais no desenvolvimento da profissão de professor (BRONCKART, 2006, p. 227). Por conseguinte, torna-se inviável, portanto, uma generalização no sentido de afirmar que os documentos, as resoluções e as diretrizes são amplamente adotadas/implementadas (ou não) nas escolas.

Ressaltamos, enfim, que nossa pesquisa apresenta-se como uma amostra retratada pelo discurso do professor em relatórios de avaliação, que refletem de certa maneira concepções de avaliação e ensino. Nessa perspectiva, o relatório como objeto de análise é concebido como um texto que faz parte do trabalho do professor, produzido em situação de avaliação. É a partir dessa visão que procuramos desenvolver a seção seguinte.

2.3 Textos *no/como* trabalho do professor

No âmbito da linguagem e do trabalho educacional, segundo Machado e Bronckart (2009b, p. 31-77), podemos analisar dados provenientes basicamente de duas fontes: a primeira, das ações e textos produzidos no interior de uma situação de trabalho (linguagem *no/como*

trabalho); a segunda, voltada para os textos produzidos em situações externas – nomeadamente aqueles que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as ações desenvolvidas no domínio educacional (linguagem *sobre* o trabalho). Os autores consideram que todos os textos produzidos em situação de trabalho se constituem como possíveis espaços de morfogênese (origem e estruturação) do *agir*, e, além disso, são decisivos para a manutenção ou transformação dos “modos de agir” do trabalhador.

Nas questões assinaladas no artigo “*A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho*”, de autoria de Abdallah Nourodine (2002, p. 17-29), percebemos que a relação linguagem/trabalho é abordada levando-se em consideração as seguintes modalidades: a “linguagem *como* trabalho”, que possui uma complexidade idêntica à toda atividade de trabalho e se refere aos textos – orais ou escritos – que são produzidos durante o trabalho e, portanto, faz parte dele; a “linguagem *no* trabalho”, que está relacionada a qualquer manifestação de linguagem que ocorre no ambiente do trabalho e não está diretamente ligada à atividade profissional; a “linguagem *sobre* o trabalho”, que pode ser considerada como os textos que veiculam prescrições. Diante de tais reflexões, consideramos que o relatório se enquadraria na “linguagem *como* trabalho”, logo, em nossa pesquisa, enfocamos os procedimentos de análise de textos *como* trabalho.

Para Bronckart e Machado (2004), a análise dos diferentes textos produzidos *no/como* e *sobre* o trabalho pode trazer uma nova compreensão acerca do trabalho do professor, em relação tanto ao seu agir concreto, quanto aos aspectos das representações socialmente construídas sobre esse trabalho. Essas representações estariam acessíveis nas produções textuais (orais e escritas) e torna-se fundamental confrontá-las e discuti-las com os professores para poder consolidá-las ou reformulá-las. Nesse aspecto, a análise da rede discursiva que envolve os relatórios pode conduzir à compreensão sobre as motivações, finalidades e representações do professor nesses discursos.

2.3.1 Gêneros de atividade profissional

Do ponto de vista textual-discursivo, enquanto gênero textual, o relatório inscreve-se na categoria *relato*, podendo situar-se também dentro da esfera do relatório técnico, considerado

uma subdivisão deste. Inserido no ambiente discursivo profissional (instituição escolar), integra, assim, um conjunto de vários outros gêneros de ampla circulação, dentre os quais podemos destacar: o planejamento, o plano de aula, a reunião pedagógica, a proposta curricular, a aula expositiva etc. Segundo Machado (2009a), alguns desses gêneros foram e ainda são frutos de pesquisas no âmbito do interacionismo sociodiscursivo, majoritariamente, em seus aspectos linguístico-discursivos, contextuais e de produção.

Ultimamente, as pesquisas convergem para a compreensão da relação entre trabalho e linguagem (CRISTOVÃO, 2008), ao focalizar os textos produzidos em situação efetiva de trabalho: “A ideia central que guia esses estudos é que é nos textos e pelos textos que se constroem representações sobre o trabalho docente” (MACHADO, 2009a, p. 58). Desse modo, considerando as condições de produção (objetivas, sociais e subjetivas), bem como o propósito avaliativo, podemos caracterizar o relatório de acompanhamento, adotado nas escolas públicas municipais, dentro da esfera de gênero profissional.

Nesse aspecto, o gênero profissional ou gênero da atividade, definidos por Clot e Faïta (2000), refere-se às formas de fazer próprias de cada coletivo de trabalho, são como as “obrigações” partilhadas pelos trabalhadores. Trata-se de modelos da atividade profissional que funcionam como recurso para uma ação individual. Para os autores, o gênero se apresenta num ponto de articulação entre o prescrito e o real. Eles aderem ao postulado de Bakhtin, em relação aos gêneros do discurso, pois concebem que no campo do trabalho os *gêneros da atividade profissional* podem ser como: “[...] tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional através das quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa, em formas sociais que não são nem fortuitas, nem de um único instante, que têm uma razão de ser e uma certa perenidade” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13).

Segundo os autores, através dos gêneros os trabalhadores agem, na medida em que respondem às exigências de uma ação. Assim, quando na situação real se faz necessário, os sujeitos retocam os gêneros, ajustando-os de modo a agir eficazmente em cada circunstância singular, pois o gênero não é amorfo, nem um sistema de normas, mas um meio para agir. Nessa perspectiva, o gênero não apenas organiza a nossa ação, mas é um instrumento pelo qual podemos confrontar a ação com a realidade, permitindo-nos modificá-lo, caso se faça necessário. Assim, o gênero seria constituído por uma memória – psíquica e verbal e, portanto, deveríamos

atentar para o fato de que essa memória é dialética, ou seja, está constantemente em transformação, numa espécie de “metamorfose dos gêneros profissionais”. Diante dessas postulações, Clot (2006, p. 41) afirma que o gênero é como a parte subentendida de uma atividade, aquela que os trabalhadores de um meio dado conhecem e reconhecem, apreciam ou receiam; “[...] aquilo que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida, aquilo que eles sabem que deve ser feito graças a uma comunidade de avaliações pressupostas sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta”. Seria, então, como uma “senha” já conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional.

Considerando, portanto, a relação entre gênero e trabalho, poderíamos supor que se toda a ação do sujeito se concretiza em uma atividade real que lhe é peculiar, essa atividade pode refletir sua individualidade, ou seja, seu estilo profissional – que seria a maneira singular do indivíduo trabalhar o gênero, transformando-o e/ou adaptando-o à sua realidade. Clot e Faïta (2000) asseveram, respaldados na obra de Bakhtin (1997), que o estilo está indissociavelmente ligado ao gênero da atividade profissional, uma vez que, se toda atividade é realizada efetivamente pelo trabalhador, ela contém marcas da singularidade desse profissional, além das marcas impessoais e coletivas do gênero.

Concluimos que o gênero não apenas impõe aos trabalhadores as formas de organização do trabalho, mas fornece os meios de reinventar e recriar a partir dessas formas básicas comuns. Contudo, esse poder de recriar em cima do gênero requer do trabalhador o seu domínio, à semelhança do que mostra Bakhtin (1997) em relação aos gêneros de discurso, na acepção de que a maioria se presta a uma reformulação livre e criadora, ou seja, o seu domínio permite novas reconstruções diante de suas características básicas.

As reflexões até aqui apresentadas sobre gênero profissional/gênero de atividade, oportunizam a apreensão das especificidades do trabalho de uma determinada esfera profissional, particularmente quando essa atividade está imbricada em uma atividade de linguagem, como é o caso da nossa pesquisa, que busca apreender as representações do professor no discurso avaliativo. Nesse âmbito, ao ressaltar que os conhecimentos e/ou representações têm como maior instrumento de manifestação a linguagem, Bronckart (2009, p. 167) assegura que as representações e/ou conhecimentos “apenas nascem, transformam-se ou desmoronam-se no quadro da interação entre humanos [...]” nas variadas negociações coletivas.

Com base no exposto, nosso objetivo a seguir é examinar as contribuições de estudiosos acerca do papel central que os mecanismos enunciativos e as metáforas desempenham, notadamente, nas ações de linguagem, materializadas nos textos e concretizadas nos gêneros.

2.3.2 Gênero de texto e metáfora

Como nossa pesquisa analisa o discurso produzido em situação de avaliação no relatório, com base no pressuposto de que os mecanismos enunciativos e as metáforas materializam representações do *agir do aluno* pelo professor, torna-se necessário estabelecer relações entre essas categorias, ou seja, investigar como as metáforas, as modalizações e as vozes se articulam em um determinado contexto de produção. Ademais, devido à constituição da metáfora na linguagem e no pensamento humano, supomos que a mobilização de representações ocorre a partir de conceitualizações explícitas (ou não) nas categorias citadas.

No ensaio *Funções semântico-discursivas de expressões linguísticas que materializam metáforas conceituais em gêneros discursivos*, Espíndola (2010) analisa como as expressões linguísticas atualizam metáforas conceituais em diferentes gêneros discursivos, com base nas funções semântico-discursivas dessas expressões e conclui que tais funções dependem do propósito sociocomunicativo do gênero. Ao desenvolver o trabalho²⁷ intitulado: *A metáfora conceptual ontológica na publicidade*, considera que a língua e seus usos são essencialmente argumentativos, visto que as expressões metafóricas que materializam metáforas conceituais, no gênero propaganda, são elaboradas intencionalmente com o intuito de atrair determinados interlocutores. A autora assevera que “todo e qualquer gênero discursivo apresenta marcas linguístico-discursivas que imprimem, no discurso, a orientação argumentativa apontada pelo locutor” (ESPÍNDOLA, 2005, p. 25). Nessa mesma perspectiva, temos o trabalho de Andrade (2009) – UFPE: “*Beleza é namorar*”: *metáforas do amor no gênero publicidade*, que, centrado na questão das metáforas em publicidades do Dia dos Namorados veiculadas pela mídia no mês de junho de 2008, revela que nos textos pesquisados houve a presença de pelo menos uma

²⁷ Pesquisa realizada no projeto Metáforas, Gêneros Discursivos e Argumentação (MGDA).

expressão linguística metafórica licenciada por Metáfora Conceitual (MC) e constata o enorme emprego de metáforas pelos produtores de texto publicitário.

Kleiman (2005a, p. 207), ao executar pesquisas com metáforas conceituais na educação linguística do professor, explora tanto a análise dessa categoria, quanto das representações sociais na formação do professor. A autora lança um olhar para as metáforas conceituais construídas durante a interação professor-aluno, especificamente no discurso em sala de aula sobre o debate conceitual do gênero resumo. Propõe, ainda, na área da Linguística Aplicada, cujo “objeto se constitui na interfase do social discursivo e cognitivo”, que as representações sociais permitem perceber o estabelecimento dos “nós” da aprendizagem conceitual, bem como a relação entre esse processo e a construção identitária do professor, que se confronta com as representações do senso comum. Por fim, o estudo assinala que o processo de socialização profissional inicia-se no discurso e que as metáforas têm, decisivamente, um papel facilitador nesse aspecto. Sobretudo sugere que o processo de transformação das representações, de saberes pragmáticos sobre linguagem aos conhecimentos fundamentados cientificamente, pode ser viabilizado pelas categorias semânticas implicadas nas metáforas.

Além dos trabalhos apresentados, encontramos grande diversidade de estudos que abordam a metáfora e os gêneros textuais. A título de exemplo, destacamos a pesquisa de Zamponi (2009) – *De códigos e livros: a metáfora no gênero de popularização da ciência*, que parte do conceito de metáfora conceitual, focaliza o papel discursivo de tais metáforas na configuração desse gênero e aborda primeiramente aquelas que veiculam as representações sociais sobre a natureza da ciência, bem como as usadas na recontextualização do conhecimento especializado da área de biotecnologia e da genética; Andrade (2010) – UFPE – também analisa *A metáfora no discurso da Ciência* em artigos científicos veiculados nas revistas da mesma área por se comporem em um dos principais gêneros de divulgação científica e conclui que esse tipo de discurso está impregnado por metáforas que *funcionam* como relevantes estratégias cognitivo-linguísticas. No mesmo âmbito, desde 2007, Désirée Motta Roth – UFSM – desenvolve o projeto intitulado *Análise crítica de gêneros de artigos de popularização da ciência*, em que realiza diversas pesquisas envolvendo as metáforas e os gêneros, assim como “*The project concluded*”: *Metáforas ideacionais no gênero notícia de divulgação científica e co-ocorrência de metáforas ideacionais e movimentos retóricos no gênero notícia de popularização da ciência*. Nos trabalhos citados, o discurso científico é investigado e algumas conclusões são apreendidas, entre

elas, que a utilização de metáforas nas notícias de divulgação científica didatiza a linguagem científica com o propósito de aproximar o conhecimento científico da sociedade não especialista e que o caráter mais metafórico ou menos metafórico do movimento textual pode ser um indício do quanto a linguagem científica precisa ser didatizada para se tornar acessível ao público.

Torna-se importante destacar o posicionamento de Swales (2007) ao asseverar que os gêneros recrudescem a cada dia nas comunidades, apresentando-se multimodais, globalizados e digitalizados. Então, devido a sua constante transformação, emergem gêneros incipientes; ocorrendo um processo de “generificação”, visto que esses gêneros se diferenciam em termos de história, tamanho, função, público e status – levando o autor a concluir que nenhuma rede de definições é capaz de capturar toda a diversidade existente. Ele propõe que o emprego de metáforas (enquadramento, etiqueta, instituição etc.) para definir o gênero ofereceria uma solução parcial para esse problema – no âmbito do evento comunicativo²⁸ – ao avaliar essas metáforas em três grupos diferentes de textos: “gênero cotidiano”, “gênero fechado” e em dissertações ou teses de doutorado, ressaltando a questão dos propósitos comunicativos que nem sempre atendem aos seus fins, mas que escolher a(s) metáfora(s) correta(s) pode constituir uma descoberta valiosa para compreender o papel desses textos atualmente.

2.4 Metáforas e educação

No contexto educacional, o estudo de Cameron (2003) evidenciou que as metáforas utilizadas em interações em sala de aula revelavam atitudes e expectativas de alunos frente ao processo de aprendizagem, além disso, propiciavam aos estudantes maneiras de pensar a respeito dos conteúdos curriculares. Ainda nessa perspectiva, para Sardinha (2007, p. 63), o uso de metáforas é bastante presente na escola e revela conceitos e modos de pensar no campo do ensino e aprendizagem. Então, devido à ampliação e abrangência do emprego de metáforas nessa área, o autor aborda a sua utilização no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira. Nesse intuito considera que:

- i. Ensino e aprendizagem são conceitualizados metaforicamente;

²⁸ Compreende “não somente o discurso e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (SWALES, 1990, p. 46).

- ii. Várias teorias do ensino e aprendizagem são metafóricas, assim como seus conceitos;
- iii. Os professores utilizam metáforas no trabalho: tanto na aula, no planejamento e nas relações didáticas;
- iv. São metafóricos os papéis que desempenham alunos e professores;
- v. Muitos conceitos da educação e da Linguística Aplicada são metafóricos.

Nesse contexto, o autor comenta um trabalho realizado por Cortazzi & Jin (apud SARDINHA, 2007, p. 63-66) sobre o uso de metáforas na definição de papéis educacionais por professores e estudantes. Os autores fizeram uma pesquisa com professores de inglês e solicitaram que completassem a afirmação: *Ensinar é... porque...*

Foram identificadas as seguintes metáforas nas afirmativas dos professores²⁹:

- **Ensinar é uma viagem:** *Além de misteriosa, ela pode ser sem fim, pois os alunos e professores estão sempre aprendendo;*
- **Ensinar é comida/bebida/culinária:** *Ensinar exige muitos ingredientes que precisam ser bem dosados e misturados na medida certa e com cuidado;*
- **Ensinar é cultivar:** *Para que o ensino dê frutos, é preciso plantar e cuidar dele com carinho. Suas raízes precisam estar fortes;*
- **Ensinar é habilidade:** *O professor precisa lidar com muitas coisas ao mesmo tempo sem deixá-las cair. O professor é como um malabarista;*
- **Ensinar é uma outra profissão** (que não a de professor): *O professor é como um juiz (justo e imparcial) ou padre (sábio e agradável);*
- **Ensinar é entretenimento:** *O professor precisa representar, assumindo um tipo de papel diante dos alunos. É como se ensinar fosse um espetáculo;*
- **Ensinar é guerra:** *As afirmações indicaram duas metáforas do campo de guerra: De um lado, professores e alunos em uma batalha, mas em um mesmo campo (a sala de aula). Por outro lado, os professores muniam os alunos com as armas do conhecimento;*

²⁹ Respostas de professores ingleses.

- **Ensinar é construir:** *Ensinar é um albergue onde cabe todo mundo, mas é preciso cooperação, para uma construção solidária e respeitosa. Também é necessário criar alicerces seguros.*

Sardinha (2007, p. 73) trata ainda do uso de metáforas relacionadas ao professor, basicamente ao tipo de trabalho desenvolvido e à visão dos alunos em relação a esse profissional. Neste enfoque o autor parte de um artigo de Rebecca Oxford e colaboradores que coletaram 250 narrativas orais e escritas dos mestres, alunos e teóricos da área de ensino de inglês. Foram utilizadas as metáforas das narrativas de professores e alunos para investigar suas concepções sobre o papel do professor. Com essa pesquisa se concluiu que, na representação dos professores, são empregadas determinadas metáforas como, por exemplo, a do professor operário ou entregador, do professor competidor, do professor canalizador, do professor jardineiro, do professor construtor e do professor *showman*. Nesse caso, o autor, além de compreender que o uso e os processos metafóricos estão arraigados no nosso dia-a-dia, considera que a exploração de metáforas é útil no estudo de representações de professores e alunos.

Conforme assinalado, a partir de vários ângulos, apresentamos neste capítulo algumas contribuições sobre gênero, relatório, avaliação, metáfora e educação. Contudo, não esgotamos todas as possibilidades de apreensão dessa temática, haja vista que priorizamos estudos relacionados ao objeto abordado. Com efeito, reunimos alguns pontos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. A seguir aprofundaremos nossas discussões na fundamentação teórica, inicialmente e com essa finalidade apresentaremos os pressupostos do ISD e, em um momento posterior, nos deteremos nos conceitos que envolvem a teoria da metáfora, essenciais para a compreensão de nosso trabalho.

3 CONSTRUCTO TEÓRICO: ISD, REPRESENTAÇÃO E METÁFORA

Ao desenvolvermos uma pesquisa precisamos nos posicionar teoricamente. Como expusemos, apoiamo-nos na perspectiva teórica do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), inscrito em uma base filosófica hermenêutica³⁰ e analítica das características linguísticas efetivas (materiais) dos textos. Ademais, visto que nossa proposta de trabalho inscreve-se em uma de suas vertentes, que é a análise das práticas languageiras situadas – os textos/discursos – torna-se imprescindível demonstrar que os mecanismos interativos em uma ação de linguagem envolvem a mobilização de diversos processos linguístico-discursivos e que os textos e as vozes que participam desses processos são formados muitas vezes por uma linguagem metafórica. É, então, a partir dessa observação que nos propomos a articular os fundamentos do ISD às bases epistemológicas da metáfora, especificamente na sua abordagem discursiva, referendada nos trabalhos de Lynne Cameron (2003, 2007). Em nossa análise nos ancoramos igualmente na Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999), pois, segundo seus pressupostos, a metáfora é um instrumento do sistema conceitual e, portanto, marcada profundamente por nossas experiências e pensamentos que se repercutem na cognição. Nesse campo, para refletir sobre as metáforas em relatórios, nos apoiaremos nas concepções destacadas, notadamente por abordar a questão do discurso e colocar no centro da pesquisa a interação social na interpretação dos dados linguísticos.

Os enfoques assinalados estão intimamente ligados ao objetivo principal do ISD, que é demonstrar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano tomando como unidade de análise a própria linguagem, o agir humano e o pensamento consciente. Por conceber a linguagem como processo ativo e criativo, que se (re)produz constantemente, surgem suas teses basilares: a primeira é a da atividade de linguagem como produtora de objetos de sentido e, assim, *constitutiva* das unidades representativas do pensamento humano; enquanto a segunda, assenta-se na afirmação de que “na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social” (BRONCKART, 2008, p. 71).

³⁰ Disciplina centrada na problemática da interpretação dos signos em geral e dos signos languageiros em particular (BRONCKART, 2008).

Pautadas nessa percepção, por meio dos pressupostos elencados e das suas categorias de análise – além da proposta de Machado e Bronckart (2009b) para a investigação de textos *no/como* ou *sobre* o trabalho, buscamos avançar em nossas discussões. Inicialmente, no âmbito do ISD, deter-nos-emos à sua proposta teórico-metodológica, aos mundos representados na linguagem, às ações de linguagem e à sua materialização em textos, ao estatuto dos textos e, fundamentalmente, aos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) implicados no contexto de produção do relatório. Posteriormente, faremos uma apresentação das teorias que remetem às metáforas, aos estudos que têm origem com as reflexões de Aristóteles. Logo após, abordamos a concepção da metáfora conceitual, da metáfora primária e a perspectiva discursiva da metáfora.

3.1 Os princípios gerais do ISD

O ISD é uma corrente epistemológica inserida em uma “ciência do humano”³¹, que oferece contribuições para a análise dos textos e do agir no trabalho, é um prolongamento do Interacionismo Social, uma vez que segue todos os seus princípios fundamentais, assim como: a crítica à divisão das Ciências Humanas/Sociais; os postulados básicos firmados nos trabalhos de Spinoza, Darwin, Hegel, Marx e Vygotsky; percebendo a evolução humana de forma dialética e histórica, descontínua e não linear. Portanto, não descartando o desenvolvimento biológico humano, mas o compreendendo em uma dimensão sócio-histórico-cultural, vemos que essa abordagem se introduz no quadro epistemológico que adere a tese central de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21). Essas são majoritariamente as referências básicas da teoria que adotamos, visto a preocupação com as formas de organização social e de interação semiótica da espécie humana, que agem na transformação e na conscientização do homem ao longo da história.

Tomando-se por base esses posicionamentos, para atingir seus objetivos, primeiramente o ISD se interessa em investigar as condições em que se desenvolveram modos

³¹ Ciência do humano refere-se ao humano constituído a partir da linguagem e da interação.

particulares de organização social e de interação de caráter semiótico. Em seguida, visa a analisar as características estruturais e funcionais dessas organizações. Nesse aspecto, apesar de contestar a hipótese vygotskyana – em relação às duas raízes disjuntas de desenvolvimento, do “estágio pré-verbal da inteligência”, Bronckart (2006, p. 17) assume totalmente com Vygotsky “o papel decisivo da interiorização dos signos sociais na constituição e no desenvolvimento do pensamento consciente”; enfatiza, ainda, o caráter fundador das atividades de linguagem na constituição do agir e dos conhecimentos declarativos. Assim, reafirma o que defende como proposta do ISD: “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p. 30-31). Concebe a linguagem semiótica e o trabalho como elementos primordiais na construção da consciência. Sustenta que a problemática da elaboração do pensamento humano consciente deve ser tratada paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais; que os processos de socialização e individuação são vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. Aponta que os problemas de intervenção prática, mormente as questões de educação e formação são pontos cruciais de uma “ciência do humano” e, conseqüentemente, deve ser considerada a questão do agir humano em suas relações com o mundo físico e psíquico, com a organização social e com a atividade discursiva (BRONCKART, 2008).

Diante desses argumentos teóricos e epistemológicos, o ISD apresenta um projeto de trabalho organizado em um método de análise *descendente*³² constituído por três níveis, que se alteram mutuamente em um constante movimento dialético, ou seja, em diálogo permanente. O primeiro nível diz respeito à apreciação dos componentes da vida social – atividades coletivas, formações sociais, atividades de linguagem e mundos formais de conhecimento – constituído pelo meio físico e pelas condutas humanas organizadas em atividades, denominadas *pré-construídos* (BRONCKART, 2008). Enquanto no segundo, a análise se volta aos processos de mediação *formativa* e se encontra na (re)produção dos elementos já presentes na sociedade, assim como os processos educativos explícitos que se realizam nas instituições educacionais. Referem-se ao último nível de análise, os efeitos que o processo de mediação *formativa* causa nas pessoas; a maneira como esses processos participam do desenvolvimento do pensamento consciente humano e qual a contribuição para sua transformação. Essas análises envolvem,

³² Inicia-se a partir das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos, e, em seguida, aos seus componentes linguísticos. (BRONCKART, 1999).

então, as causas que as “mediações formativas exercem sobre os indivíduos” (BRONCKART, 2006, p. 129) à medida que elas influenciam o pensamento consciente humano.

Nessa perspectiva, é a partir da constituição do desenvolvimento, mediatizado pela linguagem e voltado para o estatuto da conduta humana, que o ISD toma para seu quadro as noções de agir, atividade e ação. Logo, é em relação a esse agir de linguagem que se efetiva por meio dos textos, organizados em gêneros, que esta pesquisa incide, ao propor uma análise das representações do *agir* no discurso do professor, em situação de avaliação, nos relatórios por eles produzidos. Em tal contexto, veremos a seguir as concepções de agir, atividade, textos e gêneros assumidos por essa teoria.

3.1.1 Conceito de *agir* nos textos

Ao observar alguns termos empregados no percurso de nossa análise – *representações, agir do aluno, atividade, ação, actante* –, vemos a necessidade de um maior aprofundamento da teoria em que nos ancoramos. Assim, em primeiro lugar, esclarecemos os conceitos de agir, atividade, ação e actante. Em um segundo momento, como requer maior detalhamento, o de representações.

Generalizando o termo **agir**, Bronckart (2006, p. 137, grifo do autor) designa qualquer “comportamento ativo de um organismo vivo”. Porém, ressalta que apenas a espécie humana operacionaliza um agir comunicativo verbal, ao mobilizar signos organizados em textos. O autor considera necessário distinguir o agir não verbal do verbal, denominando o primeiro de *agir geral*; já o segundo – agir verbal –, seria o *agir de linguagem*.

Desse modo, podemos compreender o termo *agir* como referente às diferentes formas de intervenção que os seres humanos exercem no mundo, efetivadas por atos ou gestos conscientes e mediados pelo pensamento. Por sua vez, no mesmo âmbito, as denominações *atividade* e *ação* designam interpretações do *agir coletivo* e do *agir individual*, respectivamente. De tal modo, o termo *atividade* é usado para nomear uma leitura do agir mobilizado por um grupo organizado, isto é, no domínio da coletividade; implica as dimensões motivacionais (razões do agir) e intencionais (finalidades do agir). Por outro lado, o vocábulo *ação* é utilizado

para assinalar uma leitura do agir relacionada à instância particular, que diz respeito à individualidade. É nesse ponto que Bronckart (2006, p. 139) define *ação de linguagem* como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é delegada a um indivíduo particular - ator ou agente dessa ação.

O termo *actante*, por sua vez, é utilizado para qualquer pessoa implicada no *agir* (ou *agir-referente*), que geralmente envolve sempre um ou mais sujeitos e que, no texto, pode assumir papéis diferentes – ator ou agente (BRONCKART, 2008, p. 120). A denominação *ator* é usada, no plano interpretativo textual, quando as formas textuais colocam esse actante como sendo a fonte de um processo e a ele são atribuídas capacidades, motivos e intenções. Já *agente* é empregada quando a ele não lhe são atribuídas nenhuma dessas propriedades (motivos e intenções).

Para o autor, do mesmo modo que há uma diversidade no agir geral (atividades coletivas), há também, diversidade nos textos produzidos por qualquer sociedade. Então, para cada agir, teríamos um conjunto de textos apropriados a esse determinado agir. Para dar conta dessa variedade, o indivíduo que tem conhecimento relativo dos *pré-construídos* recorre às indexações sociais (arquitexto), que fornecem o conhecimento necessário sobre essa pluralidade de textos, de maneira que ele se torna capaz de selecionar o texto adequado, de acordo com o lugar em que se encontra e com o agir a ser realizado.

Nesse aspecto e segundo Bronckart (1999), a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Para o autor, os textos podem ser definidos como os correspondentes empírico-linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, que se constroem com a mobilização dos recursos de uma determinada língua natural. Além disso, os textos constituem-se unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades situacionais de interação das atividades gerais que elas comentam, bem como das condições sócio-históricas das suas elaborações (BRONCKART, 2006; 2008).

Por conseguinte, os textos como produtos da atividade humana, normalmente veiculam mensagens linguisticamente organizadas, visto que se articulam aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos, fazendo-se coerentes

para o destinatário. São correspondentes empíricos das atividades languageiras realizadas com os recursos de uma língua natural (BRONCKART, 1999). Assim, distribuem-se em múltiplos gêneros, os quais são socialmente indexados e reconhecidos como pertinentes ou adaptados a uma situação comunicativa.

Em suma, expusemos conceitos fundamentais de expressões adotadas pelo quadro teórico do ISD, por fazer parte de nosso escopo de investigação e devido principalmente à sua relevância no âmbito deste estudo. A seguir tratamos de outros conceitos importantes para a nossa análise.

3.2 Representações do agir

Magalhães (2009, p. 50), ao discutir o conceito de *representação*, salienta o papel da linguagem como possibilitadora de profissionais críticos e reflexivos, asseverando que: “[...] As representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades e autocompreensões [...]”. Nesse enfoque, destaca que a linguagem fornece pistas sobre as representações que embasam as ações dos agentes, pressupondo, assim, a construção de um espaço para reflexão.

Já Machado e Bronckart (2009b) apontam que as representações sobre o trabalho do professor podem ser detectadas nos textos que codificam modelos para o *agir* e se dividem, basicamente, em textos que prescrevem o trabalho do professor (leis, diretrizes, documentos etc.); textos planificadores, que os próprios trabalhadores produzem sobre o seu trabalho (planejamentos, planos, seminários etc.); e textos produzidos por observadores externos (pesquisas, reportagens, notícias etc.).

Com base nos fundamentos anteriores, observamos que toda ação humana é orientada por um quadro de coordenadas “construídas por representações sobre o mundo físico, social e psíquico” (BRONCKART, 1999, p. 39). Pode ainda ser definida a partir de um ponto de vista externo e interno; no primeiro, a ação seria uma parte da atividade social atribuída a um ser humano particular; enquanto no segundo, um conjunto de representações construídas por esse ser

humano sobre sua própria participação na atividade, que o faz consciente tanto do seu fazer, quanto da sua capacidade de fazer.

Diante do exposto, torna-se basilar para esta pesquisa – que tem como suporte o quadro do ISD, a compreensão do conceito de *representações* adotado nesse arcabouço teórico. Portanto, incluindo as concepções sobre representações nos textos/discursos, compactuamos com a asserção de que os discursos são manifestações de “um agir linguageiro cuja estrutura é (relativamente) *autônoma* [...]” (BRONCKART, 2008, p. 78-79). Essa afirmação, compatível com as teses centrais de Volochinov e Bakhtin (1997), fundamenta-se na distinção entre discursos primários e secundários, levando-nos a refletir acerca da relação entre representação e discurso do professor, visto que esse discurso se insere em uma dada formação social³³ e é constituído diante de aspectos coletivos que envolvem alunos, professores, instituição, família etc.

3.2.1 Representações do agir no ISD

O conceito de representação discutido por Bronckart (1999) é essencial para a nossa investigação. As pesquisas do autor ancoram-se nos estudos de Habermas (1989), nas discussões sobre a *Teoria do agir comunicativo*, em que as ações verbais são compreendidas como mediadoras e constitutivas do social. Por conseguinte, nessa visão, a linguagem teria sua origem na necessidade de acordo entre os indivíduos para a realização das diferentes atividades, tendo em vista que, no homem, diferentemente dos animais, as atividades acontecem por meio da cooperação entre os indivíduos, reguladas e mediadas pelas interações verbais, em uma dimensão *comunicativa* e que Habermas (1989, p. 166) denominou de *agir comunicativo*:

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. Dessa forma, o agir comunicativo é constitutivo do social e os signos revelam representações.

³³ Bronckart (2008, p. 113) define *formações sociais* como as formas concretas que as organizações da atividade humana assumem em função dos contextos físicos, econômicos e históricos, portanto, geradoras de regras, de normas e valores.

Assim, o agir comunicativo, segundo Bronckart (2008), além de ser constitutivo do psiquismo especificamente humano, é também constitutivo do social, visto que das negociações coletivas entre os indivíduos, surgiriam comportamentos denominados como “cooperação ativa”, que teriam propiciado a estabilização das “relações designativas”, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos. Estes passariam a veicular as representações coletivas do meio, de modo a se estruturarem em configurações de conhecimentos, chamados por Habermas (1989) de “mundos representados”, nomeadamente, os mundos – objetivo, social e subjetivo – considerados como dimensões das representações para os indivíduos.

3.2.2 Os mundos representados na ação de linguagem

Conforme as considerações levantadas, Habermas (1989) explica que todo agir comunicativo se desenvolve com base em *sistemas de representações* que se fundamentam no coletivo e a partir dos quais se exerce em permanência nos processos de socialização, sobretudo através do agir de linguagem, nas avaliações individuais nos quais se manifesta. De tal modo, é por meio do agir comunicativo – constitutivo do social – que os signos revelam representações negociadas de um acordo mútuo estabelecido nas atividades comunicativas. Como apontamos, essas representações se estruturam em configurações de conhecimentos, denominadas por Habermas (1989) de mundos representados:

- a) Mundo objetivo ou físico: envolve o ato material da enunciação, está relacionado aos aspectos do meio físico, é constituído por conhecimentos coletivos acerca do mundo material. As representações sobre esse mundo vêm, geralmente, em primeiro lugar em relação ao desenvolvimento da atividade envolvida;
- b) Mundo social: constituído pelos conhecimentos coletivos acumulados entre os membros de um grupo. Relaciona-se com as maneiras de organização da tarefa, isto é, com as normas, valores, regras etc.;
- c) Mundo subjetivo: compreende a imagem que o agente-produtor dá de si ao agir, sua auto-representação e a imagem que faz do outro. Representam os

conhecimentos acumulados acerca das características próprias dos indivíduos – coragem, eficiência, habilidade etc.

É importante ressaltar, diante dessas configurações, que os mundos representados compõem o conjunto específico da ação de linguagem, revelando, então, a tese central do ISD: “[...] a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social medida pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42, grifo do autor). Nesse momento, compreendemos o agir comunicativo como produtor de formas semiotizadas³⁴, verbalizadas, ou ainda codificadas na atividade de linguagem, visto que são veiculadoras dos conhecimentos coletivos/sociais, que se organizam nos três mundos representados e que definem o próprio contexto do agir humano. Sendo assim, é possível afirmar que as representações dos indivíduos são construídas coletivamente e veiculadas nos textos/discursos por eles produzidos.

Para Bronckart (1999, p. 43, grifo do autor), no contexto dos mundos representados, as condutas humanas – mediadas pelo agir comunicativo – exibem **pretensões à validade relativas** aos três mundos, como mostra o quadro seguinte:

Quadro 1 – Pretensões à validade relativas aos mundos representados

AGIR TELEOLÓGICO (ESTRATÉGICO)	Pretensões à <i>verdade</i> dos conhecimentos	Condicionado à <i>eficácia</i> do mundo objetivo (físico)
AGIR REGULADO POR NORMAS	Pretensões à <i>conformidade</i>	Condicionado às regras, convenções e sistemas de valores do mundo social
AGIR DRAMATÚRGICO	Pretensões à <i>autenticidade</i> ou à <i>sinceridade</i>	Condicionado ao mundo subjetivo (daquilo que o agente mostra de si próprio na dimensão social)

FONTE: Bronckart (1999, p. 43).

Essas três dimensões do agir não são propriamente tipos de agir, mas identificam, de alguma maneira, “os ângulos nos quais um agir humano poderá ser avaliado” (BRONCKART, 2008, p. 22). É a partir dessas pretensões que se exercem as avaliações coletivas em que cada ser

³⁴ No nível do “discurso” se desenvolvem os processos mais fundamentais de “formatação semiótica” das representações que “transitam” entre os registros do coletivo e do individual (BRONCKART, 2006, p. 19).

humano participa e, de tal modo, “aplica os critérios coletivos de avaliação e ‘julga’ a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados” (BRONCKART, 1999, p. 43). Nessa concepção, o autor afirma que todos os conhecimentos humanos procedidos de atividades – coletivas e sociais – apresentam um caráter de “construto coletivo”. Essas construções coletivas – relativas a processos de cooperação interindividual – pertencem a um subconjunto estruturado por um mundo representado específico, isto é, o mundo social. Com isso, os modos de estruturar o mundo objetivo e o mundo subjetivo são condicionados pelo mundo social, uma vez que este regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio.

Dessa abordagem, Bronckart (2008, p. 71) conclui que a linguagem dos indivíduos humanos é, fundamentalmente, uma característica de suas atividades sociais. Constitui o instrumento usado intencionalmente pelos humanos para emitir pretensões à validade relativas às propriedades do meio no qual essa atividade se desenvolve. Trata-se, assim, de uma produção interativa interligada às atividades sociais, cuja função maior é de ordem pragmática ou comunicativa. Contudo, sob o efeito das confrontações valorativas nas interações linguísticas, os signos acabam por se estabilizar em formas compartilhadas ou convencionais de correspondência entre as representações – as do mundo e as sonoras. A linguagem, portanto, adquire também uma função de ordem representativa ou “declarativa”. Nessa perspectiva, Carneiro e Leurquin (2011, p. 126) afirmam: “A representação não é a construção de imagens mentais, mas de processos psíquico-semióticos de alinhamento entre o mundo físico e o mundo psíquico (nas suas dimensões sociais e individuais)”. Logo, sua elaboração “requer colocar em marcha critérios de validade”, assim como, interpretações, conceitos, valores etc., que emergem nas diversas atividades de linguagem.

Conforme podemos verificar, as representações dos seres humanos são transformadas pela semiotização (“formatação semiótica”) das relações com o meio – produtos da interação social, a partir das reformulações coletivas impostas às próprias representações, até então idiossincráticas. Em outras palavras, as representações semiotizadas são, segundo Bronckart (1999, 2008), os resultados de uma “colocação em interface” de representações individuais e coletivas. Através dela é introduzida uma “distância” nas relações que os seres humanos mantêm com o meio. Esse distanciamento possibilita produções semióticas, que passam a organizar-se em uma atividade particular, interdependente com as outras atividades da espécie humana, mas que se configuram em organizações de signos providos de uma parcial

autonomia, visto que nunca serão unicamente individuais, devido à interiorização das representações coletivas. É dessa maneira que o autor concebe a passagem da semiotização – “colocação em forma discursiva” de uma ação de linguagem, para uma atividade de linguagem que se organiza em discursos ou em textos (BRONCKART, 1999, p. 76). Como esses textos/discursos estão sempre relacionados e interagindo com um tipo de atividade verbal, eles diversificam-se em gêneros textuais.

Enfim, para encerrar essa sucinta exposição em relação ao conceito de representação que envolve as discussões sobre agir comunicativo, mundos representados, semiotização, atividade de linguagem etc. – primordiais para a nossa análise –, ratificamos que a sua compreensão torna-se extremamente importante, não só pela discussão dos elementos citados, mas principalmente por subsidiar a construção de posicionamento em relação ao discurso do professor, visando à sua apreensão por meio das representações sobre o *agir do aluno* e consequentemente, conduzindo-nos a uma análise e avaliação.

3.3 O estatuto dos textos no ISD

O estudo da organização interna dos textos levou à elaboração de um modelo de arquitetura textual (BRONCKART, 1999, 2006), que se baseia numa concepção geral segundo a qual todo texto apresenta uma disposição, podendo as diferentes camadas composicionais se codeterminar ou interagir entre si, e, igualmente, interatuar com instâncias linguísticas extratextuais, principalmente com o sistema da língua, suas unidades e estruturas, isto é, com outros textos. Com apoio nesse pressuposto, esse modelo se distingue em níveis que são também planos de análise dos textos. Vejamos, então, quais são eles.

O primeiro desses níveis é denominado *infraestrutura* textual, que diz respeito à sua composição geral, abrangendo, primeiramente, o “conteúdo” e a “expressão” da produção linguageira³⁵. Envolve os tipos de discursos e as sequências textuais. Pode ser definida pelas

35 No que se refere à produção e estrutura dos textos, convencionou-se a expressão agir linguageiro para denominar o que outros recortes dos estudos da linguagem nomeiam de atividade discursiva. Bronckart (2008, p. 87) define o agir linguageiro, configurado num texto, como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada”, que também poderá ser chamada de unidade comunicativa.

características da planificação geral do conteúdo temático (de ordem cognitiva), ou seja, de acordo com a organização dos conteúdos temáticos que aparecem no texto, como um resumo.

Outro relevante constituinte da organização textual são os *mecanismos de textualização*: o conteúdo temático – ou tópicos, que contribuem para dar ao texto sua coerência linear, considerando a forma de desenvolvimento ao longo do texto e a articulação da progressão temática com o(s) destinatário(s). É composto pelos seguintes mecanismos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Tomando por base seus elementos – conjunções, preposições, locuções prepositivas, advérbios e locuções adverbiais, grupos nominais, segmentos de frases e verbos, entre outros –, objetivam garantir as transições entre tipos de discursos, entre fases de uma sequência etc. Nesse caso, os mecanismos de coesão nominal têm como função introduzir os temas e/ou personagens; já os de coesão verbal asseguram a organização temporal dos processos verbalizados nos textos.

Além das estruturas citadas, cada texto apresenta *mecanismos enunciativos* destinados a assegurar uma coerência interativa. Esses mecanismos se referem a um modo específico de organização do conteúdo referencial responsável pelo posicionamento enunciativo (quais instâncias assumem o que é dito no texto? Quais vozes se apresentam?). Ao conferir uma coerência pragmática, determinam o tipo de engajamento e de modalização em ação no texto. Não se encontram diretamente relacionados à progressão temática ou linear, portanto demonstram uma menor dependência ao que precede e ao que se segue no “eixo sintagmático” (BRONCKART, 2006, p. 149).

Diante do que foi apresentado, consideramos pertinente apresentar o quadro seguinte, visando a uma melhor sistematização:

Quadro 2 – Os três níveis da Arquitetura Textual

INFRAESTRUTURA TEXTUAL	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS ENUNCIATIVOS
TIPOS DE DISCURSOS SEQUÊNCIAS	CONEXÃO COESÃO NOMINAL COESÃO VERBAL	GESTÃO DAS VOZES MODALIZAÇÕES

FONTE: Bronckart (2006, p. 147).

Com base na divisão acima, é possível observar que o nível referente aos mecanismos enunciativos envolve categorias de análise com as quais trabalhamos – modalização e vozes. Em consequência, na seção seguinte, apresentaremos essas categorias, buscando evidenciar a contribuição do engajamento enunciativo para a identificação das representações do *agir do aluno* materializadas nos textos/discursos.

3.4 Os mecanismos enunciativos

Segundo Bronckart (1999, 2006), os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática (ou interativa) do texto: esclarecem os posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias, as vozes que aí se expressam) e traduzem, através das modalizações, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) formuladas a respeito de algum aspecto do conteúdo temático. Chamados também de mecanismos configuracionais – em oposição aos sequenciais, visam a orientar a interpretação do texto por seus destinatários (BRONCKART, 1999). Esses mecanismos explicitam tanto as avaliações, quanto suas próprias fontes (vozes). Eles incluem, portanto, a análise de dois aspectos: a *marcação das modalizações* e a *distribuição das vozes* e, embora distintos, convergem para os mesmos resultados, ou seja, a responsabilização do que se enuncia. A apreensão de tais mecanismos, tanto na leitura como na produção de textos, torna-se imprescindível, visto que é:

[...] uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 156).

Nos termos de Bronckart (1999, p. 325), “posicionamento enunciativo” significa “diversos mecanismos sutis”. Anteriormente, esses mecanismos eram analisados somente em relação aos discursos narrativos; hoje, já percebemos uma ampliação dessa análise para outros tipos de discursos. Assim, em um primeiro momento, é o autor (agente produtor do texto) que assume a responsabilidade enunciativa, tendo em vista aquilo que foi enunciado; por sua vez, em determinadas condições, esse agente poderá atribuir a outras pessoas (terceiros) a responsabilidade enunciativa. Nessa configuração, encontram-se as *vozes* – entidades que

assumem (ou às quais são atribuídas) a autoria do que é enunciado no texto. Esse engajamento enunciativo contém traços subjetivos (afetivos ou avaliativos) que articulam o enunciado à realidade extralinguística, no contexto de uma dada situação de comunicação.

3.4.1 As vozes no discurso

A abordagem de Bronckart (1999, p. 150) para os mundos discursivos ancora-se na continuidade dos trabalhos de Benveniste e Weinrich. Partindo das concepções desses estudiosos, constrói sua própria abordagem tendo como objetivo descrever, de um lado, os *mundos* ou *planos de enunciação*, bem como as operações psicológicas em que se baseiam e, por outro, as configurações de unidades linguísticas “que traduzem” esses mundos em uma língua natural.

Como vimos, apesar de aparentemente ser o autor empírico, aquele responsável pela escolha do gênero, isto é, por aquilo que é dito, não podemos desconsiderar que “a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica, baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais” (BRONCKART, 1999, p. 151). Do mesmo modo, tem-se, de um lado, o mundo representado pelos agentes humanos (neste se inclui o autor empírico) – o **mundo ordinário** – e do outro, o mundo virtual criado pela atividade de linguagem – o **mundo discursivo**.

Apesar das representações mobilizadas pelo autor, na hora de empreender uma ação de linguagem, localizarem-se no mundo ordinário (real), é no mundo discursivo (virtual) que se processam as operações de responsabilização enunciativa. Nesse aspecto, a voz do autor é “apagada” e substituída por uma instância geral de enunciação, que, para Bronckart (1999), seria o textualizador – a voz “neutra”, que pode se configurar em narrador, quando o discurso mobilizado for da **ordem do narrar**; e expositor, quando consistir na **ordem do expor**.

Nessa visão, os tipos de discurso são definidos no quadro do ISD como “*formas de organização linguística*, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros” (BRONCKART, 1999, p. 250). Esses tipos são: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Nessa perspectiva, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que

é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326). Como normalmente é a instância geral da enunciação que assume o enunciado, essa pode colocar em cena outras vozes (secundárias), como:

- a) **voz do autor empírico do texto:** voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado. É a voz que cria os mundos discursivos do texto;
- b) **vozes de personagens:** vozes de seres humanos ou de instituições implicadas na qualidade de agente, no percurso temático do texto:
 - Segmentos de texto na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor e da voz que põe em cena. Nesse caso, o narrador assume, de algum modo, seu personagem;
 - Segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical: manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena.
- c) **vozes sociais:** vozes de outros personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático.

Ao considerar que a distribuição das vozes no texto – a partir do conteúdo temático – visa “fazer visíveis” as instâncias responsáveis pelo que é proferido (dito, pensado, expresso), Bronckart (2006, p. 149) cita, ainda, duas formas de expressão das vozes: de um lado, as vozes diretas, presentes nos relatos dialogados (nos turnos de fala) e, portanto, sempre explícitas; por outro, as indiretas, contidas em qualquer tipo de discurso – geralmente implícitas – necessitando de uma maior atenção para sua identificação e inferidas somente durante a leitura do texto.

Quanto à polifonia das vozes em um texto, esta se traduz pela presença de várias e distintas vozes a se fazer ouvir, de maneira que podem referir-se a vozes de um mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou de personagens), ou então de combinações de vozes de estatuto diferentes (voz do autor, de um personagem, voz social etc.), havendo, por conseguinte, múltiplas combinações polifônicas (BRONCKART, 1999, p. 329).

Com base nas concepções delineadas, notamos que a análise do gerenciamento das vozes é de fundamental importância nesta pesquisa, pois é ela quem nos permitirá verificar as vozes que se expressam no texto ao traduzirem opiniões, sentimentos, comentários e avaliações, assim como investigar se o professor é o autor empírico de seu próprio texto, agente da ação da linguagem que se concretiza no relatório. Bronckart (2006, p. 156) discorre sobre a distribuição e identificação das vozes, como “[...] uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo”. Assim, oferece a oportunidade de nos situar em relação a essas conformações enunciativas, interpretando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para a análise das representações dos indivíduos. Como vimos, as vozes referem-se às configurações discursivas e revelam, sobretudo, o posicionamento assumido (ou não) por seu enunciador, no qual encontramos as modalizações, conforme veremos a seguir.

3.4.2 As modalizações no quadro do ISD

Acerca da acepção de modalização apreendida neste trabalho, entende-se que seus elementos pertencem à dimensão configuracional do texto e contribuem para o estabelecimento de sua coerência pragmática. São relativamente independentes da linearidade e da progressão textual, insinuando-se em qualquer nível da arquitetura textual. Conforme Bronckart (1999, p. 330) “são esses mecanismos enunciativos que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto e orienta o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”. São marcadas por conjuntos de unidades linguísticas de níveis diferenciados, denominados modalidades, tais como: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, alguns advérbios, determinados tipos de frases impessoais, entre outros. Podem ser realizadas por unidades ou conjunto de unidades linguísticas e, de acordo com a função que expressam, categorizadas em modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Vejamos, então, a distribuição abaixo:

As **modalizações lógicas** resumem-se a julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, prováveis, possíveis, improváveis etc. Apoiadas no mundo objetivo, essas modalizações constituem avaliações baseadas “em critérios

(ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, [...], possíveis” (BRONCKART, 1999, p. 330). Temos como exemplo: *é necessário, talvez, possivelmente, com certeza* etc.

As **modalizações deônticas** avaliam o conteúdo temático à luz dos valores sociais. Apoiadas no mundo social, são avaliações que se pautam “nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331). Por exemplo: *é lamentável, é inconcebível*.

As **modalizações apreciativas** traduzem um julgamento mais subjetivo (fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão da instância que avalia). São avaliações que procedem “do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999, p. 332). Como em: *bom, felizmente, lamentavelmente*.

As **modalizações pragmáticas** introduzem um julgamento sobre as capacidades de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) do agente. Elas “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático [...] em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente, intenções, razões [...], ou ainda, capacidades de ação” (BRONCKART, 1999, p. 332). Ex.: *se tivesse falado, podiam fazer*.

As modalizações podem ser identificadas nas marcas linguísticas expressas por verbos condicionais ou modais: *querer, dever, poder, gostar, ser preciso, ser necessário*. Podem ser expressas, também, por advérbios ou locuções adverbiais; orações impessoais ou adverbiais: *infelizmente, com certeza, talvez, necessariamente*. Além de orações impessoais ou adverbiais, como: *é provável que, foi preciso que, seja necessário que*.

Assim, diante da perspectiva da análise dos relatórios e em relação aos objetivos a que nos propomos, a análise das modalizações permitirá identificar valores, julgamentos, intenções, motivos etc., pois acreditamos que os elementos linguístico-discursivos expressos na atividade de linguagem – que é o texto – encontram-se validados e configurados nas coordenadas do mundo físico e do sociosubjetivo, logo, em representações construídas e materializadas

coletivamente. Portanto, no âmbito de nossa análise, vamos deter especial atenção às marcas enunciativas aqui elencadas, visto esclarecer os posicionamentos e as vozes presentes no texto (sociais, de personagens, do autor empírico, e ainda, a voz neutra).

Outra categoria que necessita de aprofundamento neste trabalho refere-se ao contexto de produção na situação de ação de linguagem da produção do relatório, considerando que é na especificidade dessa ação – desenvolvida pelos professores – que sustentaremos nossas análises. Essa ação reúne, integralmente, os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, como podemos ver a seguir.

3.5 O Contexto de Produção

O contexto de produção pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). Esses parâmetros estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro diz respeito ao contexto do mundo físico e o segundo, ao do mundo social e subjetivo. Para o autor, é a ação de linguagem interiorizada que vai influir sobre a produção de um texto empírico – pela representação que o agente tem dos mundos formais – determinando seu conteúdo e estilo, assim como as decisões que irão influir nas escolhas linguísticas: o gênero mais apropriado à situação de comunicação, os tipos de discurso, os mecanismos enunciativos e de textualização, as sequências etc.

Segundo Bronckart (2006), para entendermos o processo pelo qual um agente através de uma ação de linguagem produz um texto, torna-se necessário analisar três parâmetros: a situação de ação de linguagem, a ação de linguagem e o empréstimo do intertexto. Em relação à situação de ação de linguagem do relatório, trata-se de uma circunstância de produção específica, na qual prevalecem a descrição e a interpretação pelo professor das condições de aprendizagem do aluno, constituindo-se, então, em uma avaliação explícita, ou seja, uma representação do agir, envolvendo aspectos de diferentes dimensões.

3.5.1 A situação e a ação de linguagem no contexto de produção

Nesta seção destacaremos os parâmetros da situação e da ação de linguagem, bem como o empréstimo do intertexto imbricados no contexto de produção. Como ressaltamos, na perspectiva do ISD (BROCKART, 1999; 2006; 2008), a problemática da linguagem é central para a ciência do humano e considera que os signos languageiros estão na origem da constituição do pensamento consciente. As propriedades da atividade social são mediadas pela linguagem e sua concepção como figura de ação é um aspecto primordial nesse quadro teórico, aliada ao fato de que as atividades languageiras se desenvolvem em relações interativas em uma dada situação sociocomunicativa.

Nesse aspecto, a partir dos conceitos já explicitados, para Bronckart (1999; 2008), as condutas humanas devem ser analisadas como ações humanas significantes (situadas), produtos da socialização. Desse modo, as condutas verbais são concebidas como formas de ação específicas (semióticas) em correlação com as ações não-verbais. Assim, o agir comunicativo se constitui como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica que é o texto. No caso de nossa pesquisa, esse texto é materializado a partir do gênero relatório, que é o objeto empírico de nossa pesquisa.

Como vimos, Habermans (1989) também defende essa visão de linguagem como atividade e aponta a sua dimensão comunicativa. Segundo o autor, é por meio das interações verbais que os mundos representados são construídos – mundo objetivo, mundo subjetivo e mundo social. Nessa compreensão, Bronckart (1999, p. 91) assevera que a “situação de ação de linguagem” designa as propriedades desses mundos formais que podem exercer influência sobre a produção textual. Portanto, diante das circunstâncias relacionadas às condições de produção dos textos, vemos que, ao produzir um texto, o agente mobiliza representações dos organismos humanos, quer sejam individuais e/ou coletivas, criando o distanciamento com o meio, tornando possível, assim, a “autonomização” da produção semiótica (PEREIRA, 2007). Por essa razão, o movimento que parte de uma ação de linguagem a um texto empírico concreto (no caso – o relatório) é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre as situações de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto.

Observamos, assim, que duas ações de linguagem influem, decisivamente, na produção de um texto empírico, tanto a situação de *ação interior*³⁶ quanto a de *ação exterior*³⁷. Nessa produção, o agente mobiliza algumas de suas representações sobre os *mundos representados* em dois parâmetros distintos: o contexto de produção e o conteúdo temático do texto que ele quer produzir. Ele deve ter a noção do contexto: em que situação de interação ou de comunicação ele está. Esses conhecimentos vão exercer um papel fundamental em relação à decisão acerca da organização do texto. Poderá, além disso, oferecer condições para uma tomada de consciência das representações do agir.

Diante dos argumentos delineados, notamos que a situação de ação de linguagem só se configura pelas operações que o agente constitui para si mesmo, e assim, três conjuntos de representações podem ser identificados nessas operações (BRONCKART, 2006, p. 146):

1. Representações referentes ao quadro físico da ação (parâmetros objetivos):

- Identificação do emissor (produtor ou locutor do texto);
- Identificação do receptor (destinatário do texto);
- Tempo (momento da produção);
- Espaço (local da produção).

2. Representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal (parâmetros social e subjetivo):

- O lugar social (interação em que o texto é produzido): escola, família, igreja, secretaria, auditório, entre outros;
- Enunciador (posição social do enunciador, desempenhado pelo emissor do texto): professor, escritor, aluno, político etc.;
- Destinatário (posição social do receptor, exercido pela pessoa que recebe o texto): pai, aluno, coordenador, colega etc.;

³⁶ Ação interior ou “ação interna” (BRONCKART, 1999): procede das representações e avaliações que uma pessoa tem de sua própria responsabilidade na atividade coletiva, comportando assim componentes (intenções, capacidades, etc.) autorrepresentados.

³⁷ Ação exterior ou “ação externa”: diz respeito às representações e avaliações vindas do exterior, ou produzidas por outros, sobre a responsabilidade de certo indivíduo.

- Objetivo: efeito(s) que o produtor deseja produzir no(s) destinatário(s).

3. Representações referentes à situação e aos conhecimentos do agente, e à temática que será expressa no texto (macroestrutura semântica).

As representações destacadas compõem o quadro do contexto de produção de uma ação de linguagem e, mais particularmente no caso de nossa pesquisa, torna-se relevante sua análise, devido ao fato de ser em um tipo de contexto determinado que reflete diversas operações de linguagem, em que supomos retratar representações que o enunciador tem de si, de aluno, de aprendizagem etc. Como ressaltamos, na produção de um texto, o agente dispõe de um conhecimento gnosiológico, particular (e parcial) do arquitexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele disponíveis. Esses modelos podem ser apreendidos não só em função de suas propriedades linguísticas objetivas (parâmetro físico), mas também em função da ancoragem das entidades psíquicas (parâmetro subjetivo) e em função das indexações sociais as quais são portadoras (parâmetro social) (BRONCKART, 1999, 2006).

Tendo em vista as considerações teóricas até aqui apresentadas, observamos que no relatório o conteúdo temático tem um papel primordial quando relacionado ao contexto de produção. Esse conteúdo pode ser conceituado como o conjunto das informações que estão explicitamente contidas no texto, apresentadas pelas suas unidades proposicionais (ou semânticas). Conjuntamente com os parâmetros do contexto (objetivo e/ou sociossubjetivo), as informações que constituem o conteúdo temático são representações interiorizadas e coletivas do agente produtor do texto (nesse caso, o professor) – que variam conforme as interações e o conhecimento disponível na memória discursiva – mas que são constantemente avaliadas em relação aos critérios de verdade, e assim, atualizados/(re)elaborados no momento da ação de linguagem.

A partir dessa exposição, ratificamos que em nossa análise nos deteremos nas seguintes categorias: na situação de produção e nos mecanismos enunciativos, por considerarmos que as citadas categorias nos oferecem condições para compreender as representações do professor sobre o *agir do aluno*. Devido a razões já estabelecidas, nessa pesquisa o discurso do professor é analisado igualmente na perspectiva discursiva da metáfora, em textos autênticos, como é o caso do gênero relatório, pois compreendemos que, a partir da análise de seus

enunciados, teremos a possibilidade de realizar uma leitura interpretativa das representações construídas pelo professor.

Finalizada a exposição acerca dos pressupostos teóricos do ISD e considerando que o desenvolvimento deste trabalho também adota outra abordagem analítica, passemos a seguir à sua explanação, que consiste em um levantamento do percurso histórico da metáfora, da perspectiva discursiva da metáfora (metáfora sistemática) e, por fim, da abordagem discursiva emergentista da metáfora.

3.6 O percurso da metáfora: das origens à Teoria da Metáfora Conceitual

Em termos etimológicos, metáfora deriva da palavra grega *metaphorá*, através da junção de dois elementos que a compõem: *meta*, que significa “sobre”, “além”, e *pherein*, significando “transporte”. Em decorrência, a metáfora surge como sinônimo de “transporte”, “mudança”, “transferência” e, mais especificamente, “transporte de sentido próprio em sentido figurado”. Os estudos sobre a metáfora se originaram com os pensamentos do filósofo grego Aristóteles, que a concebeu tanto à luz da poética (poesia) quanto à luz da retórica (discurso). Uma das reflexões seria o paradigma de explicação da metáfora compreendida como uma relação de substituição de sentidos, que mantém entre si uma relação de semelhança.

Na retórica tradicional, a metáfora é classificada como um tropo³⁸. Na Poética de Aristóteles (1959, p. 312), é “a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia”. Para o autor, a comparação é uma forma ampliada da metáfora, em que percebemos uma substituição de acepção entre as palavras. Utilizá-la, seria, então, empregar um termo em lugar de outro, seja como desvio, como um empréstimo semântico ou como uma substituição.

Aristóteles (1959) afirmava que a metáfora pertenceria apenas à *lexis* (ao ato de falar), portanto, que surgiria depois da *dianoia* (o ato de pensar), isto dentro de uma concepção de linguagem como espelho do pensamento, por meio da qual haveria uma distinção entre o “sentido próprio” e o “sentido figurado”; as palavras teriam, assim, relação direta com os objetos

³⁸ Simples substituição de uma palavra por outra.

e o pensamento. Com base nessa visão, só existiria metáfora em relação à ação de alguém querer expressar suas impressões na oralidade e principalmente na escrita. Ou seja, no movimento de substituição de sentido entre as palavras, o que significaria um desvio a um uso já estabelecido.

As noções de metáfora como transposição de significados, ainda hoje, são utilizadas por gramáticos e por alguns teóricos da linguagem. Ricoeur (2000) afirma que a visão aristotélica remete a três conceitos principais inerentes à metáfora: o desvio, o empréstimo e a substituição. O autor parte desse entendimento para estudar a metáfora sob o nível da palavra, articulando a capacidade da metáfora de sobreviver na realidade da linguagem. Segundo o filósofo, a metáfora possuía como importante papel renovar figuras e acepções linguísticas, isto é, tornar-se viva.

Já no livro “Metáfora”, Sardinha (2007, p.17) destaca e classifica as seguintes teorias como as principais relacionadas ao estudo das metáforas:

Quadro 3 – Teorias da Metáfora

METÁFORA CONCEITUAL	<i>Corrente fundada por Lakoff e Johnson, tida como a mais influente. Defende que a metáfora é um fenômeno cognitivo (existe na mente e atua no pensamento); é uma representação mental; são convencionais (inconscientes); o acesso é automático (não precisa esforço para compreender); “licenciam” ou “motivam” as expressões metafóricas; além disso, são culturais</i>
METÁFORA SISTEMÁTICA	<i>Abordagem recente encabeçada por Lynne Cameron. Preconiza a metáfora na linguagem em uso, pertencente ao nível do discurso; a sistematicidade – ocorrência – de metáforas linguísticas deve ser detectada no contexto discursivo</i>
METÁFORA GRAMATICAL	<i>Teoria da metáfora criada por Michael Halliday, que sustenta toda a sua teoria na linguagem (linguística sistêmico-funcional)</i>

FONTE: Sardinha (2007, p. 19-45).

Ao longo do tempo, tivemos várias abordagens e discussões em torno da metáfora, nas quais já se observava um afastamento explícito das concepções que a concebiam como um mero ornamento linguístico. Contudo, foi a partir de uma mudança conceitual e estrutural, no âmbito das Ciências Cognitivas, ocorrida no início dos anos 80, que a teoria da metáfora conceitual, proposta por Lakoff e Jonhson (1980), trouxe uma nova compreensão sobre os estudos e o papel da metáfora no seio da vida cotidiana, que passa a ser vista como parte das nossas experiências do uso da língua, a partir da estruturação do pensamento e da ação humana.

Nessa nova perspectiva, ao se romper com a percepção de metáfora apenas como uma figura de linguagem, a metáfora se destaca como fenômeno central na linguagem e no pensamento, imbricada na natureza humana na produção dos vários sentidos e presente em todos os tipos de linguagem. Logo, de figura retórica e estilística passa a adquirir o status de uma operação cognitiva essencial.

Trata-se, então, de uma virada nos estudos da metáfora, abordada agora cognitivamente, cujos pioneiros, Lakoff e Johnson, com o livro *Metaphors We Live By* (1980), adotam uma concepção experiencialista e concebem a existência de dois tipos de metáforas: a metáfora conceitual e a metáfora linguística. A primeira uma manifestação conceitual do pensamento; já a segunda, uma expressão linguística, que ocorre a partir de uma metáfora conceitual. Os autores partiram da análise de expressões linguísticas consideradas metafóricas e inferiram um sistema conceitual metafórico subjacente à linguagem e com influência no pensamento e nas ações humanas. Nessa compreensão, a metáfora é concebida como um conjunto de mapeamentos entre dois domínios: o domínio fonte e o domínio alvo. O primeiro refere-se ao domínio da experiência – a partir do qual conceitualizamos uma entidade ou um evento metaforicamente. Enquanto o segundo, o domínio-alvo, representaria aquilo que pretendemos conceitualizar.

Segundo Schroeder (2008), Lakoff e Johnson (1980) defendem um realismo encarnado (*embodied realism*), isto é, o foco da teoria encontra-se na metáfora conceitual corporificada, que forma a base para Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), contribuindo, assim, para a geração de novas estruturas na organização do conhecimento. Nesse aspecto, a linguagem funciona como um sistema de conceitos que estrutura a experiência humana.

Desse modo, normalmente inconscientemente, uma metáfora conceitualiza um domínio de experiência em termos de outro. Embora presente na língua, ela é perceptível além das palavras, disposta nos processos de interpretação. Nas palavras de Lakoff e Johnson (1980, p. 45), “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”. Portanto, de acordo com a Teoria da Metáfora Conceitual, nosso sistema conceitual é metafórico, os conceitos são estruturados metaforicamente, as condutas humanas e, conseqüentemente, a linguagem (SARDINHA, 2007). Há, por conseguinte, uma íntima relação entre as experiências e o pensamento, isto é, as atitudes e experiências têm profundo impacto na mente humana e, de tal modo, na cognição.

A partir das considerações apontadas, como nosso pensamento é organizado metaforicamente, o seu processamento nos permitirá entender conceitos abstratos como amor, tempo, vida, raiva, desejo, entre outros. Ao empregar a expressão: “*a gente se cruzou e resolveu seguir a vida juntos*”, (SARDINHA, 2007, p. 33), estamos conceitualizando amor em termos de uma viagem, pois partimos de um conceito concreto – a viagem, para entender um conceito abstrato – o amor. Seguindo esse raciocínio, chegamos à metáfora conceitual AMOR É UMA VIAGEM³⁹. Decorre dessa abordagem a compreensão de um determinado conceito por meio de outro já estabelecido culturalmente, historicamente e ideologicamente. Nessa dimensão diversas expressões linguísticas passam a ser licenciadas/motivadas por metáforas conceituais.

Conforme Lima, Feltes e Macedo (2008), as metáforas conceituais se expressam de diversas formas, nos mais variados discursos e a sua interpretação dependerá dos mapeamentos – ou projeções – a serem realizados. Esses mapeamentos e seus acarretamentos⁴⁰ atuam no processo de inferência da metáfora. Como exemplo de enunciados experienciados no processo de ensino e aprendizagem, as autoras citam as seguintes expressões: “*Não consigo acompanhar o que a senhora está dizendo.*”; “*Não está dando para seguir seu raciocínio.*”; “*A senhora está indo muito rápido.*”; “*Acho que estou indo na direção certa.*”. (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008, p. 129). Os citados segmentos levam à compreensão de ensino e aprendizagem motivada pela metáfora conceitual: COMPREENDER É CAMINHAR ou COMPREENDER É CAMINHAR ACOMPANHADO DE UM GUIA ou, ainda, APRENDIZAGEM É UMA CAMINHADA ou APRENDER É CAMINHAR ACOMPANHADO DE UM GUIA.

Com base na proposição acima, podemos inferir a metáfora conceitual: APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM. Esta metáfora e seus submapeamentos têm profunda importância em nosso trabalho, visto que nossa pesquisa ocorre no âmbito educacional, sobretudo com as ações de linguagem do professor sobre o desenvolvimento do aluno. Em relação aos acarretamentos metafóricos dessa metáfora, as autoras consideram que:

- o aluno, em situação de aprendizagem, segue os passos do professor;
- os alunos são os passageiros;
- a aprendizagem é um destino;
- a travessia em direção à aprendizagem é linear;

³⁹ Segundo a tradição cognitiva, letras maiúsculas são usadas para indicar um mapeamento conceitual.

⁴⁰ Os acarretamentos são inferências derivadas e motivadas pelas projeções de origem da metáfora conceitual.

- o professor é compreendido como um CONDUTOR, assim temos o seguinte mapeamento:

Quadro 4 – APRENDENDIZAGEM É UMA VIAGEM

FONTE		ALVO
PASSAGEIRO		ALUNOS
CONDUTOR		PROFESSOR
DESTINO		APRENDIZAGEM
PERCURSO		PROCESSO DE APRENDIZAGEM
CONHECIMENTO		RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

FONTE: Adaptação do artigo: Cognição e Metáfora: a Teoria da Metáfora Conceitual (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008, p. 129).

Em nosso corpus, ou seja, nos relatórios, encontramos com frequência expressões que remetem à metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM. Vejamos, então, os exemplos a seguir:

Na realização das atividades, só as faz se a professora estiver perto incentivando-a e orientando-a .	(R6)
Encontra-se no nível silábico, precisando ter mais atenção e concentração para avançar em suas hipóteses de escrita e leitura.	(R7)

No relatório R6⁴¹, percebemos que a professora se considera uma condutora no percurso da aprendizagem, aquela que orienta, incentiva e aponta a direção que o aluno deverá seguir para atingir uma meta, que nesse caso é o conhecimento. Por sua vez, no R7⁴², a professora continua conduzindo o caminho ao ressaltar a necessidade de uma maior atenção e concentração do aluno no sentido de *avançar em suas hipóteses de escrita*, isto é, seguir em frente, adiantar-se em sua aprendizagem. Fica evidente, nos exemplos destacados, a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM.

⁴¹ Cf.: Anexo F. Para uma melhor organização, enumeramos os relatórios que fazem parte do nosso corpus, utilizando as denominações R1, R2, R3,... R30.

⁴² Cf.: Anexo G.

Nesse entendimento, ao considerar que as diversas concepções assumidas pelo indivíduo procedem de processos mentais, mas vinculam-se também aos fatores experienciais, passemos, pois, à seção seguinte.

3.6.1 As metáforas primárias

No que concerne à perspectiva da linguística cognitiva, a questão da corporeidade nos conceitos metafóricos torna-se fundamental. Nesse aspecto, Grady (1997) caracteriza a existência de metáforas subjacentes ao nosso sistema conceptual, visto que na linguagem cotidiana há uma gama de expressões metafóricas já arraigadas em nossa cultura e que fazem parte da construção de conceitos nos seus mais diversos aspectos. Assim, o conceito preconizado por Grady (1997) de metáfora primária, envolve a ligação entre conceitos que surgem de subcenas e cenas primárias⁴³, numa relação entre um domínio sensório-motor (perceptual) e um domínio conceitual (cognitivo). Dessa forma, as metáforas primárias são o resultado dos processos de apropriação cognitiva do indivíduo, a partir de suas experiências corpóreas básicas, essencialmente as relacionadas às percepções físicas e/ou às psíquicas, em que a resposta cognitiva, e, portanto, o desenvolvimento conceitual, é motivado pelos processos experienciais. Por conseguinte, com base na Teoria da Metáfora Primária, elencamos alguns exemplos dessas metáforas:

- ORIGEM - CAMINHO – META: “Seu processo de **desenvolvimento** transcorreu bem, tornando-a preparada para novos desafios”. (R26);
- BOM É CLARO: “Reconhece o nome e o reproduz com **clareza**, [...]”. (R25);
- CATEGORIAS SÃO CONTÊINERS: “Encontra-se **no** nível pré-silábico”. (R5);
“[...] a criança está apta a ingressar **no** 1º ano [...]”. (R13).

Destacamos ainda que Lakoff e Johnson (1999) fazem distinção entre dois tipos de metáforas. As primeiras, altamente corpóreas e dependentes da interação com o meio, logo,

⁴³ É a representação cognitiva de uma experiência básica que se relaciona com os aspectos subjetivos dessa mesma experiência (GRADY, 1997).

independem de língua ou cultura; já as complexas, formadas pelas primárias e compreendidas como estruturas estáveis e com um papel relevante no sistema conceitual. Para Kövecses (2007), que corrobora com a visão das metáforas primárias e complexas – compreendendo-as no âmbito linguístico, conceitual, neural, corporal e social –, três questões são básicas para a universalidade dessas metáforas: o acaso, o empréstimo de metáforas de uma linguagem para outra e a motivação universal que permite às metáforas seu surgimento nas culturas.

Como exemplo de metáfora universal, Kövecses (2007) expõe as metáforas: FELIZ É PARA CIMA e FELICIDADE É LUZ, que têm conceitos semelhantes mesmo em diferentes línguas, como o inglês, chinês, português e húngaro. Acredita que a motivação universal para a emergência dessas metáforas seria a sua essência corpórea, experiencial, de que quando estamos felizes adotamos uma postura ereta, para cima; por outro lado, à medida que nos sentimos tristes, passamos a nos posicionar para baixo. Contudo, segundo o autor os modelos metafóricos podem variar, isto é, diversificarem-se conforme a especificidade que há nas diferentes culturas.

Diante do exposto, porém, algumas críticas são encaminhadas à concepção da metáfora conceitual. Segundo Sardinha (2007), percebe-se a ocorrência de um caráter extremamente individualizado e idealizado nessas metáforas, visto que as mais empregadas são raras no uso da língua. Consequentemente, em vez da utilização de dados empíricos, os exemplos são muitas vezes “construídos”. Também para Cameron e Deignan (2009, p. 149), o aspecto dialógico da metáfora tem sido geralmente ignorado nas pesquisas, apesar de que “a metáfora, como a maior parte dos outros usos da língua, é criada com propósitos discursivos específicos e tendo em vista o outro”. As autoras criticam também as análises descendentes (*top-down*) para expressões metafóricas convencionais por meio da existência de metáforas conceituais, por exemplo: COMPREENDER É VER, e deduzem que os mapeamentos não são tão completos quanto sugerem a teoria cognitiva.

Não obstante as críticas de alguns estudiosos, salientamos a relevância da Teoria da Metáfora Conceitual por lançar um novo olhar aos estudos das Ciências Cognitivas, a partir de uma mudança de paradigma em relação às concepções de metáfora até então vigentes, em que a metáfora deixou de ser vista apenas como um ornamento linguístico e passou a ser considerada parte do nosso sistema conceitual. Além disso, como abordamos inicialmente, os conceitos dessa teoria consistem em aportes importantes que fundamentam nossas análises, tendo em vista que o propósito principal desta pesquisa é analisar as representações do *agir do aluno* no discurso do

professor em relatórios produzidos em situação de avaliação, especialmente, no tocante ao contexto de produção e ao nível enunciativo expresso nesse discurso (BRONCKART, 1999; 2006; 2008).

Nesse escopo, considerando que pretendemos analisar como as representações se estruturam metaforicamente, deter-nos-emos também, em focalizar, sobretudo nos mecanismos enunciativos, a maneira como algumas metáforas evidenciam essas representações cognitivamente (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), seja no pensamento e/ou na linguagem metafórica (CAMERON *et al.*, 2009; CAMERON; DEIGNAN, 2009). Assim, buscamos nos aproximar das abordagens cognitiva e discursiva da metáfora, visto que as pesquisas se direcionam para a “metáfora no discurso”. Desse modo, sem descartar a contribuição da motivação cognitiva, enfatizamos a situação discursiva na qual compreendemos que as metáforas podem ser realmente apreendidas, em situação real de uso, pois o que é dito reflete e afeta nosso pensamento – *What is said both reflects and affects thinking* – (CAMERON *et al.*, 2009, p. 10, tradução nossa). Portanto, diante de tais considerações e tendo em vista que nossa pesquisa se direciona para a análise das metáforas empregadas no discurso do professor – em situação de avaliação no relatório, passamos em seguida às discussões da abordagem discursiva da metáfora desenvolvida por Lynne Cameron (2003).

3.7 Perspectiva discursiva da metáfora: Metáfora sistemática

Uma aproximação sociointeracionista frente ao fenômeno da metáfora é proposta por Cameron (2003, 2007), que parte de concepções epistemológicas e sustenta uma visão de metáfora situada no discurso⁴⁴ e na análise de corpus. A autora ressalta as pesquisas (individuais ou colaborativas) que privilegiam o uso da língua para a compreensão da metáfora e lança mão da sua análise no discurso oral. Em primeiro lugar, sugere que o passo inicial para a constituição de uma abordagem discursiva é restabelecer uma relação entre linguagem e pensamento, no sentido de que só podemos entender as metáforas no discurso, pois a “metaforicidade” depende do contexto em que esse discurso está situado. Nesse caso, argumenta: “Cada instanciação

⁴⁴ Nessa abordagem, discurso é definido como linguagem em uso, sob a qual a metáfora (expressão linguística) é sempre contextualizada. É composto por um número de quadros contextuais – físico, social, interacional, linguístico, conceptual – surgindo a partir de um determinado contexto (CAMERON, 2003).

metafórica está fortemente inserida no seu contexto discursivo imediato”⁴⁵ (CAMERON *et al.*, 2009, p. 12, tradução nossa). Essa perspectiva compreende que a metáfora evolui e se modifica na dinâmica do uso linguístico, na interação que ocorre à luz da atividade discursiva.

Assim, ao destacar a dimensão dialógica da metáfora, Cameron *et al.* (2009) leva em consideração principalmente o caráter afetivo dessa interação ao afirmar que, tendo em vista a língua em uso, a metáfora deve ser apreendida de maneira contextualizada, ou seja, faz-se imprescindível levar em conta fatores físicos (características do lugar em que o discurso é produzido), sociais (relações entre os participantes, objetivo do encontro), interacionais (relações entre os processos de interação), linguísticos (uso de expressões linguísticas, seleções lexicais) e conceituais (subjatividade, conhecimentos prévios). A autora adverte que o analista deve conhecer esses elementos situacionais devido ao fato de fornecerem subsídios para o reconhecimento, a interpretação e a análise da metáfora.

Por conseguinte, a metáfora passa de uma visão “estável” a uma processual, focada na atividade metafórica do episódio discursivo, na qual a “estabilidade” é adquirida em uso. De acordo com Cameron *et al.* (2009), essa provável estabilidade também é dinâmica, aberta a mudanças futuras, e assim, acompanhada por certa flexibilidade e variedade. Conforme afirmam os estudiosos dessa vertente:

A metáfora, na perspectiva do discurso dinâmico, seja conceitual ou linguística, torna-se processual, emergente, e aberta às mudanças. Embora conceba a metáfora como uma “ferramenta” ou algum outro tipo de objeto que é colocado no uso, a visão processual foca a atividade metafórica no episódio discursivo. [...] Através da auto-organização e emergência, metáforas e sistemas de metáforas podem se estabilizar pelo uso. Esta estabilidade também é dinâmica, aberta às novas modificações, e acompanhada pela flexibilidade. Essa flexibilidade ou variabilidade em torno do fenômeno de estabilização permite a possibilidade de futuras transformações no fluxo do discurso contínuo. Metáforas linguísticas, ou ‘metaforemas’ (CAMERON; DEIGNAN, 2006), estabilizam-se como formas idiomáticas ou preferidas, associadas à características pragmáticas e semânticas que emergem da interação (CAMERON *et al.*, 2009, p. 09, tradução nossa)⁴⁶.

⁴⁵ Texto original: *Each instance of metaphor is tightly embedded in its immediate discourse context* (CAMERON *et al.*, 2009, p. 12).

⁴⁶ Texto original: *Metaphor, whether conceptual or linguistic, from the discourse dynamics perspective becomes processual, emergent, and open to change. Rather than seeing metaphor as a ‘tool’ or some other kind of object that is put to use, a processual view attends to metaphor activity. [...] Through self-organization and emergence, metaphors and systems of metaphors can stabilize out of use. That stability too though is dynamic, open to further change, and accompanied by flexibility. The flexibility or variability around stabilized phenomena allows the possibility of further change in the continuing flow of discourse. Linguistic metaphors, or rather ‘metaphoremes’ (Cameron; Deignan, 2009), stabilize as idiomatic or preferred forms and associated pragmatic and semantic features that emerge from interaction* (CAMERON *et al.*, 2009, p. 09).

Logo, como podemos perceber, a abordagem discursiva privilegia a importância empírica da língua no entendimento da metáfora utilizando-se do discurso falado ou escrito. Há uma ênfase na metáfora situada, que é voltada para o fenômeno da língua em uso (CAMERON *et al.*, 2009). Além disso, apesar de não romper com os pressupostos da teoria cognitiva e aceitar o caráter convencional de muitas metáforas, opõe-se a essa concepção – como já expomos. Seu postulado central consiste na aceção de que o conteúdo de uma metáfora não é produzido ou processado separadamente da sua configuração linguística; ambos são apreendidos, estocados e produzidos juntos, mostrando que pensamento e linguagem metafórica são interdependentes, um afetando o outro nos processos dinâmicos e dialógicos.

3.7.1 O metaforema e a metáfora linguística

Como assinala Cameron (2010, p. 04), o termo metáfora linguística se refere às metáforas que são encontradas no uso da língua: na escrita, no enunciado, na fala etc. Como exemplo, a autora cita a canção popular: *The Windmills of your Mind* – os moinhos de vento de sua mente –, que é uma metáfora linguística. Nessa expressão temos, então, um termo “incongruente” – *Windmills* –, considerado como *veículo*⁴⁷ metafórico, nesse contexto discursivo. Essa expressão não literal, denominada “metaforema”, representa “a união de forças linguísticas, semânticas, afetivas e pragmáticas” (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 143), que surge como uma nova unidade de análise e aprendizagem, com um conjunto de regularidades de formas e/ou conteúdos em torno de uma ou mais palavras que emerge(m) dentro de um discurso relativamente estável em uso. Adotando o posicionamento das pesquisadoras, os “metaforemas” associam uma forma gramatical e lexical própria a um conteúdo conceitual e a uma pragmática também específica, então:

O metaforema não constitui uma entidade distinta condensada a partir da língua que possa ser usada como elemento constitutivo básico dentro de uma visão linear tradicional de processamento de linguagem em uso. Ao contrário, trata-se de um agrupamento de configurações relativamente estáveis de linguagem em uso, com

⁴⁷ *Veículo* é a parte de uma metáfora linguística que contém palavras usadas metaforicamente. Os *veículos* metafóricos, assim denominados, são termos metaforizantes que conduzem à construção de conceitos metafóricos a respeito do *Tópico* a que se referem. Portanto, esses termos-*veículo* apontam para as metáforas devido à sua recorrência em um contexto específico.

alguma variação, e que, até segunda ordem, descreve como os falantes estão utilizando os itens lexicais (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 162).

Assim, os metaforemas que se estabilizam em um discurso são resultados de usos individuais e convenções socioculturais, representam ainda expressões usadas com significados próprios, que podem ser entendidos metaforicamente ou não. Cameron e Deignan (2009, p. 152-157) citam como exemplo a utilização do termo *bagagem* (*baggage*) com o significado metafórico de recordações, confusões mentais e emocionais⁴⁸, mas que se encontra em processo de mudança diacrônica, visto certo grau de variabilidade e flexibilidade de uso. Portanto, o metaforema <*bagagem*>, que consiste no agrupamento de “configurações linguística, semântica, pragmática e afetiva”, parece ter adquirido estabilidade em função das mudanças sociais, passando a ter uma conotação metafórica em algumas expressões, assim como: *excesso de...; toda uma vida...; descarregar essa...*; entre outras. Já em termos cognitivos – *bagagem* – pode ser considerada como a manifestação linguística do mapeamento conceitual: DIFICULDADES SÃO FARDOS. Enfim, por ter esse perfil, os “metaforemas” com a capacidade para variedade apresentam-se como um instrumento particularmente sutil e útil para a comunicação humana, podendo contribuir para o esclarecimento dos resultados empíricos das análises realizadas no discurso, em uma abordagem emergentista que combina o linguístico, o cognitivo, o afetivo e o sociocultural.

Por conseguinte, o conceito de metaforema é utilizado para explicitar a relação recorrente entre uso e significado de uma metáfora. Nesse caso, pressupõe-se uma relação razoavelmente estável entre o significado e a forma linguística – em que pode ocorrer variação no seu uso, visto possuir notadamente um sentido semântico e pragmático. Um exemplo de metaforema emergente – que surgiu no decorrer de um evento discursivo – é a metáfora compartilhada por um grupo peculiar de alunos: a expressão metafórica *árvores pirulito* ocorreu em um discurso em sala de aula quando a professora examinou desenhos feitos por alunos e um deles havia desenhado árvores de um modo específico – com um círculo e na extremidade uma linha vertical – no formato de um pirulito. (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p.150).

Enfim, ressaltamos que muitas pesquisas direcionadas para a “metáfora no discurso” têm ocorrido, majoritariamente, no campo da Linguística Aplicada. Pressupõe-se que, além de sua relevância para as áreas de investigação, acontece uma contextualização de seu objeto no

⁴⁸ Em um estudo realizado, ficaram comprovadas 92 ocorrências do uso do termo *bagagem*, na seção de 59 milhões de palavras do *Bank of English* (CAMERON; DEIGNAN, 2009).

âmbito do discurso, pois é diante desse conjunto discursivo que a metáfora pode ser adequadamente compreendida, ou seja, em situações reais de linguagem em uso (CAMERON *et al.*, 2009).

3.7.2 Abordagem discursiva emergentista da metáfora

Com o propósito de compreender o funcionamento da metáfora no discurso, Cameron e Deignan (2009, p. 147) partem do “comportamento” metafórico na dinâmica do diálogo interativo e contextualizado. Nesse prisma, Cameron *et al.* (2009), baseados em vários projetos de pesquisa no campo das ciências sociais e fundamentados na abordagem dos “sistemas dinâmicos complexos adaptativos” da metáfora situada, desenvolvem um método denominado “análise do discurso direcionado pela metáfora” (CAMERON *et al.*, 2009, p. 02), que se distingue em dois níveis: primeiramente, na identificação e codificação da metáfora, em que aconteceria uma subcategorização; em momento posterior, haveria uma espécie de análise do processamento da metáfora – a partir da sistematicidade das metáforas linguísticas, por exemplo. É, essencialmente, nesse segundo nível de investigação que Cameron aprofunda suas investigações, visto que se direciona para a perspectiva da língua em uso, privilegiando a interação no processamento linguístico.

Esse enfoque traz novas possibilidades para as pesquisas da metáfora no discurso, e conseqüentemente, contribui para os trabalhos nas ciências sociais. Tal compreensão tem profundo impacto na concepção de como a metáfora passa a ser apreendida. Em vez de um mapeamento fixo e estático, agora com uma estabilidade temporária que emerge da atividade de sistemas interconectados – do uso da linguagem socialmente contextualizada e da atividade cognitiva. Destarte, nessa visão, a metáfora – tanto conceitual como linguística – torna-se processual, emergente e aberta às modificações.

Ao explicar essa abordagem, tomando por base a análise do discurso apoiado em metáforas, Cameron *et al.* (2009) apresentam um estudo sobre reconciliação em uma atividade discursiva que aconteceu em tempo real – entre um terrorista e a vítima. Nesse caso específico, foi demonstrado como metáforas em conversas de reconciliação produzem novas concepções, valores e ideias, além de transformarem as atitudes dos participantes à medida que o processo de

reconciliação evolui. De maneira que “a interação entre falantes é vista como o lócus principal da mudança na língua de uma comunidade discursiva” (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 161), no qual pontos de vista se convergem e novas propostas surgem.

Como vimos, na perspectiva emergentista da metáfora há uma estreita relação entre os aspectos linguísticos, conceptuais e socioculturais da metáfora em uso. De tal modo, a metáfora emerge da dinâmica da linguagem e do pensamento, constituindo-se, ao mesmo tempo, conceitual e linguística. Em razão disso, como assinalamos, surge uma nova unidade de análise – o “metaforema”, que associa uma forma gramatical e lexical específica a um conteúdo conceitual, mas que é também, pragmático e afetivo. Portanto, esse “metaforema” como unidade de análise e aprendizagem pode favorecer a uma maior compreensão dos resultados empíricos que são analisados, visto representarem a união de forças linguísticas, semânticas, afetivas e pragmáticas no sistema discursivo, fazendo-se presentes no discurso como agrupamentos de configurações de uso relativamente estáveis (CAMERON; DEIGNAN, 2009).

Em suma, ao salientar o aspecto dialógico e afetivo da metáfora na interação, Cameron enfatiza que a sua observação deve ocorrer de maneira situada, de acordo com os parâmetros da situação na qual é processada. A partir dessas colocações, aponta três categorias básicas de análise: *linguística*, *processual* e *conceitual* (CAMERON *et al.*, 2009, p. 25). Nesse caso, para a autora, a metáfora é ao mesmo tempo linguística e sociocognitiva, ou seja, acontece em tempo real, refletindo as condições específicas de práticas de linguagem, assim tem a sua existência em um complexo sistema dinâmico e dialógico. Nesse domínio, a metáfora deve ser observada na interação, conforme as características dos participantes e como eles usam a língua e selecionam expressões metafóricas. Assim, a metáfora deixa de ser vista como um fenômeno meramente linguístico e passa a ser compreendida no seu comportamento e funcionamento discursivo, necessitando, deste modo, que se considere a dinâmica dialógica contextualizada.

Tendo em vista o quadro teórico apresentado e em função dos referenciais adotados, procuramos, de forma objetiva, apreender pontos fundamentais que nos oferecem apoio ao desenvolvimento desta pesquisa. No próximo capítulo, expomos a metodologia empregada e sua relação com os pressupostos teórico-analíticos assumidos ao longo da investigação. Retomaremos, ainda, o trabalho de Sardinha (2007), principalmente a proposta de análise das metáforas, devido à sua contribuição neste aspecto. Em seguida, trataremos da análise e discussão dos dados.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR

Visando atingir nossos objetivos, este capítulo encontra-se dividido em duas partes: a primeira, dedicada às questões de orientação metodológica, aborda o contexto da pesquisa, a delimitação do universo, a constituição do corpus e os procedimentos que utilizamos para o tratamento dos dados; a segunda, em que tecemos a análise, volta-se para as considerações acerca das representações do professor sobre o *agir do aluno*.

4.1 Contexto e procedimentos metodológicos

A escolha de uma metodologia a ser empregada em uma pesquisa tem como parâmetro básico o objeto a ser pesquisado e os objetivos definidos. É a partir deles que se definem, entre outros elementos, o tipo de pesquisa a realizar, as fontes a serem pesquisadas, os instrumentos de coleta de dados, o período e a área a ser abordada. Com essa compreensão procuramos nos orientar e desenvolver esta pesquisa com base nos argumentos epistemológicos e teóricos antes apontados.

Quanto à natureza da pesquisa, esta se define como descritiva (GIL, 2010), pois visa a refletir sobre os mecanismos enunciativos e as metáforas do professor, analisando-os indutivamente. Adotamos, portanto, o método científico indutivo por considerar que o conhecimento é fundamentado na experiência – não levando em conta princípios preestabelecidos. Nesse intuito, as generalizações são derivadas de observações de casos da realidade concreta e no caso desta pesquisa, da análise de textos empíricos, documentos que têm a dimensão avaliativa e fazem parte do registro escolar do aluno na escola.

No que concerne aos nossos objetivos, propomos analisar as representações que os professores construíam sobre o *agir do aluno*, cujo corpus foram relatórios por eles produzidos. Desse modo, a partir da apreensão das modalizações e do posicionamento enunciativo das vozes assumidas (ou não) nesses relatórios, propusemos identificar e analisar avaliações, valores, julgamentos que nos possibilitassem realizar interpretações sobre essas representações. Além

desse aspecto, ao focalizar como se desenvolvem e se articulam as metáforas no discurso do professor, conduzimo-nos a uma pesquisa qualitativa⁴⁹. Assim, enfatizamos que nossos dados foram obtidos predominantemente de relatórios – textos pertencentes ao trabalho de avaliação do professor.

Quanto aos relatórios, vale salientar que a opção por esse gênero pode ser explicada pelo papel que desempenha na prática de avaliação dos professores, bem como por suas implicações no agir deles e nas representações que emergem que podem ser de diversa natureza e, no caso que nos interessa, sobre os alunos e a aprendizagem. Neste sentido, conforme Machado (2005), a apropriação dos gêneros é um mecanismo imprescindível de socialização e de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas. Para Bronckart (2008), que assume a existência de gêneros de textos pelas gerações precedentes e organizados em modelos – arquitexto –, a escolha de um gênero procede dessa apropriação e da adaptação à situação particular de produção. É essa compreensão que nos permite “classificar” o corpus desta análise como sendo do “gênero relatório”, um texto empírico resultante de uma produção real que vai sempre apresentar representações coletivas e individuais. Então, como o corpus desta pesquisa é constituído por exemplares desse gênero, que tem sua produção realizada por professores, vale destacar que ele é o instrumento utilizado nas escolas públicas municipais, com o intuito de descrever a avaliação e a aprendizagem dos alunos nas séries iniciais, especificamente, na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental. Logo, para os objetivos desta pesquisa, selecionamos amostras de relatórios produzidos pelo professor em situação de avaliação, isto é, de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Feitas essas considerações iniciais, ao longo dessa seção, trataremos de expor, de forma sucinta, os procedimentos metodológicos empregados neste trabalho, orientados pelas teorias de base em que fundamentamos nossas análises. Dessa maneira, a seguir explicitaremos em que consistiu o contexto da pesquisa, com ênfase para o situacional; como se transcorreu a delimitação do universo; como se definiu o corpus e como se procedeu quanto à análise. Recordamos ainda que as categorias teórico-analíticas foram detalhadas ao longo da fundamentação teórica.

⁴⁹ Segundo Flick (2009, p. 28), a pesquisa dessa natureza “é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

4.1.1 Contexto da Pesquisa

Em nossa pesquisa analisamos o discurso do professor no gênero relatório, como eles representam o *agir do aluno*, em especial, a aprendizagem de seus alunos. A nosso ver, essas *representações* podem ser identificadas de várias maneiras, porém nossa escolha se voltou para dois caminhos que se cruzam: para a apreensão de *metáforas* nesses textos – por entendermos que o exame da metáfora nos possibilita perceber alguns aspectos de como as pessoas pensam e se sentem (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999), podendo, assim, ser usada como uma ferramenta empírica e analisada em seu contexto discursivo (CAMERON, 2003; 2007). Essas trajetórias também nos levam aos aportes do ISD, cujo objetivo maior é a análise das condutas humanas em seu processo histórico, haja vista, sobretudo, suas atividades de linguagem. Nesse quadro teórico, empreendemos esforços com o propósito de analisar essas representações nas dimensões linguístico-discursivas dos relatórios, necessariamente, na ação de linguagem do professor, pois consideramos que o contexto de produção repercute nessas representações, revelando-se nos mecanismos enunciativos, nas modalizações, vozes e metáforas encontradas na infraestrutura textual (BRONCKART, 1999; 2006; 2008).

Portanto, nos alicerces teóricos delineados, esta pesquisa se inscreve em uma perspectiva sistemática da metáfora na vertente que adota uma abordagem discursiva do fenômeno ao focalizar as metáforas encontradas na linguagem em uso, mas sem desconsiderar a importância da metáfora cognitiva, isto é, da metáfora conceitual. Visto que nosso objeto de análise são os textos – ações de linguagem materializadas –, a metodologia deve se voltar, antes de tudo, para a análise do estatuto dessas ações semiotizadas assim como suas relações de interdependência com o mundo social e o seu contexto de produção (BRONCKART, 1999); em seguida – na análise da arquitetura interna dos textos – para o papel que nela desempenham os mecanismos enunciativos, as vozes e as modalizações; e, por fim, para a análise das representações no funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção do texto.

Adotamos, então, uma análise *descendente* dos textos ancorada nos pressupostos do ISD, o que implica considerar as variedades de ações humanas, entre elas, o agir de linguagem

expresso em relatórios, não relegando, igualmente, o fato de que essas ações mantêm relação com os parâmetros do mundo social.

4.1.2 Contexto situacional

Com a finalidade de analisar as representações do *agir do aluno* em metáforas mobilizadas pelos professores, temos inicialmente que identificar e descrever as possíveis metáforas que emergem em relatórios, sem deixar de considerar a influência da situação de produção, ademais, para a análise da responsabilidade enunciativa das vozes e modalizações, necessitamos situar os parâmetros físicos nos quais as atividades de linguagem se realizam.

Ressaltamos, ainda, que devido ao fato de essas atividades de linguagem se desenvolverem no âmbito educacional, nas instituições de ensino da rede pública municipal de educação de Fortaleza, precisamos delimitar e especificar a área na qual esta pesquisa se realizou. Com esta finalidade, passamos para a seção seguinte.

4.1.2.1 Delimitação do universo

A Prefeitura Municipal de Fortaleza é constituída por diversos órgãos. Entre esses órgãos, temos as Secretarias Executivas Regionais (SER's), em número de seis (06), além de uma Secretaria Executiva do Centro. Nessas secretarias, encontram-se os distritos correspondentes a cada setor administrativo, como: Distrito de Meio-Ambiente, Distrito de Saúde, Distrito de Assistência Social, Infraestrutura, entre outros. Inseridos nesses espaços também se encontram os Distritos de Educação, divididos em duas coordenações: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

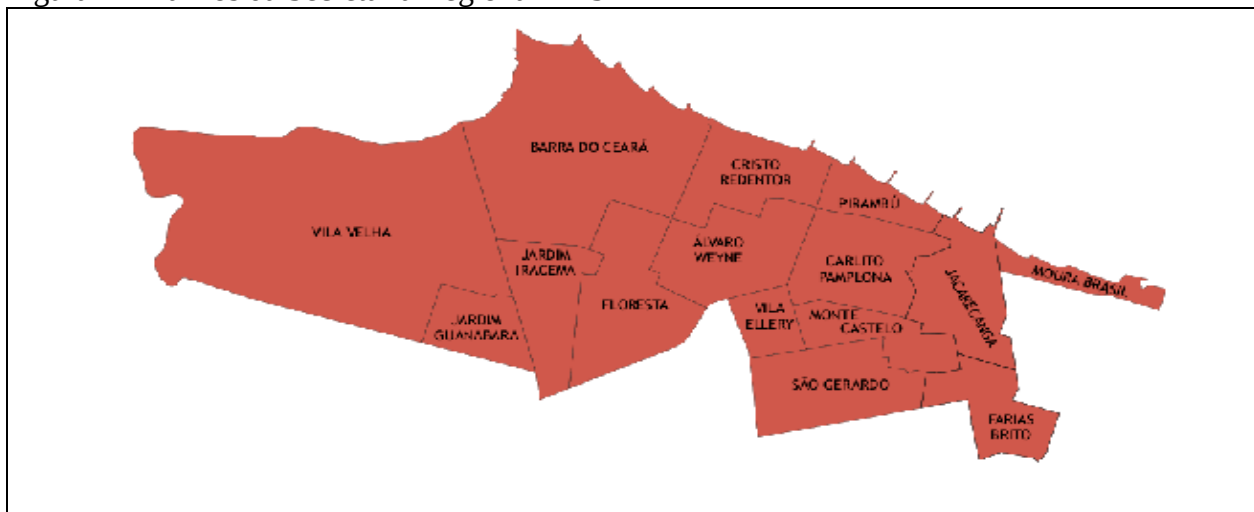
Considerando que a pesquisadora é funcionária em uma dessas secretarias, no caso a Regional I – SER I, optou-se por sua escolha para o desenvolvimento desta investigação, tendo em vista que exerce suas funções – técnica em educação e professora – junto ao Distrito de Educação da referida SER. Inicialmente, a decisão aconteceu durante as atividades de

acompanhamento às escolas, devido aos inúmeros questionamentos e dúvidas que surgem no decorrer do trabalho. Posteriormente, o interesse em pesquisar particularmente os relatórios escritos por professores sobre os alunos ocorreu pela pretensão de se compreender quais as representações que os professores têm do *agir* desses alunos e de sua aprendizagem, possivelmente reveladas no discurso avaliativo.

Aproximando-nos da situação geográfica da referida regional, observamos que a SER – I abrange 15 bairros: Vila Velha, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Barra do Ceará, Floresta, Álvaro Weyne, Cristo Redentor, Vila Ellery, São Gerardo, Monte Castelo, Carlito Pamplona, Pirambu, Farias Brito, Jacarecanga e Moura Brasil. Nessa região, moram cerca de 360 mil habitantes. Localizada no extremo Oeste da cidade, foi nesta área que nasceu a capital⁵⁰ do Ceará – Fortaleza. A área comporta 43 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de 20 creches, em um total de 63 instituições de ensino.

Para uma melhor visualização da Regional I, apresentamos, a seguir, o mapa com seus respectivos bairros:

Figura 1 – Bairros da Secretaria Regional I – SER I



FONTE: Prefeitura Municipal de Fortaleza – Secretaria Executiva Regional I

Devido ao extenso número de escolas, selecionamos 06 delas para a coleta dos nossos dados, o que corresponde a 10% do total que fazem parte da SER I. Escolhemos de forma aleatória, entre escolas que têm alunos matriculados tanto na Educação Infantil, quanto no

⁵⁰ Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.?option=com_content&task=view&id=7804&Itemid=12> Acesso em: 30 abr. 2011.

Ensino Fundamental, visto que algumas possuem apenas a primeira etapa e outras, somente a segunda etapa da educação básica. Elegemos, também aleatoriamente, instituições localizadas nos seguintes bairros: Barra do Ceará, Vila Velha, Farias Brito, São Gerardo, Monte Castelo e Jacarecanga, assim, uma escola de cada bairro.

Dessa maneira, para a efetivação da pesquisa, contatamos, *a priori*, com a chefia do Distrito de Educação da SER I, no intuito de esclarecer sobre nosso estudo, explicar a metodologia e obter, conseqüentemente, a aprovação para a sua execução⁵¹. Procuramos, igualmente, a autorização para a investigação nas duas coordenações de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, respectivamente. Do mesmo modo, tivemos um contato inicial com a direção e a coordenação de cada escola, com o desígnio de expor os detalhes do trabalho, e novamente adquirir o devido consentimento. Idêntico procedimento foi realizado junto às professoras, sobretudo, porque o corpus da pesquisa se constitui de relatórios produzidos por essas educadoras. Necessitamos, portanto, da anuência explícita⁵² para a análise dos referidos relatórios, e posteriormente, para a aplicação de questionários.

4.1.2.2 Constituição do corpus

Nosso corpus é formado por trinta (30) relatórios, especificamente quinze (15) da Educação Infantil e quinze (15) do 1º ano do Ensino Fundamental, produzidos por professores em situação de avaliação dos alunos. Destacamos que, como a pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2010⁵³, selecionamos relatórios elaborados nos dois semestres referentes ao respectivo ano. Na constituição dos dados, utilizamos ainda um questionário⁵⁴ composto de sete perguntas – duas questões objetivas e cinco subjetivas – com um grupo de doze (12) professores, seis (06) da Educação Infantil e seis (06) do 1º ano. Como expomos, esse questionário foi aplicado com a

⁵¹ Cf.: Apêndice D.

⁵² De acordo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Cf.: Apêndice C.

⁵³ Devido às greves, ocorridas em 2009, na rede municipal de ensino, o ano letivo de 2010 teve início em março ou abril e terminou somente em março ou abril de 2011. Havia quatro calendários que as escolas podiam seguir, considerando os dias que ficaram sem aulas por conta de paralisação de professores. Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12977>. Acesso em: 01 nov. 2011.

⁵⁴ Cf.: Apêndice B.

intenção de apreender a situação de produção do relatório, no seu contexto físico e sociossubjetivo.

Os dados da SME referentes ao ano de 2010 demonstram que na SER I temos o quantitativo de 3.172 alunos matriculados na Educação Infantil, distribuídos em 140 turmas, o que corresponde a um professor para cada turma. Enquanto no 1º ano do Ensino Fundamental, há 2.089 alunos, divididos em 101 turmas e 90 professores, já que alguns deles ensinam tanto no turno matutino quanto vespertino a mesma série. Ao todo, contamos com 5.261 alunos, fato que deveria corresponder ao mesmo número de relatórios elaborados. Porém, cabe dizer que precisamos fazer um recorte para a viabilidade desta pesquisa, tendo em vista a impossibilidade de analisar e examinar um total de 5.261 relatórios, provavelmente produzidos durante o ano de 2010.

Em nosso recorte, como afirmamos, elegemos trabalhar com o quantitativo de 30 relatórios, pois compreendemos que esse número atende às expectativas amostrais de nossa investigação. Salientamos que nos relatórios transcritos, tanto os nomes das professoras quanto das escolas e dos alunos não são revelados, de modo a garantir o anonimato dos participantes.

4.1.3 Procedimento de análise dos dados

Uma vez apresentado o conjunto situacional da pesquisa, delimitado o universo e o corpus, iniciamos os procedimentos que viabilizaram a análise dos dados. Para tanto, utilizamos a metodologia proposta pelo ISD, visto que este construto teórico nos oferece suporte a uma análise teórico-metodológica. Assim, reiteramos as categorias de análise em que nos debruçamos: as modalizações, as vozes e o contexto de produção do texto escrito – o relatório. Inicialmente, conduzimos a investigação à análise do contexto de produção, em seguida aos mecanismos enunciativos, realizando uma espécie de macroanálise dessas categorias.

Por outro lado, foram efetuadas as análises concernentes às metáforas com o objetivo de identificar a sua ocorrência e mobilização no discurso do professor. Com essa finalidade, primeiramente, nos reportamos a Cameron (2003; 2007), que apresenta uma análise do discurso amparado em metáforas situadas: tanto na perspectiva dos critérios para o reconhecimento dessas metáforas, quanto no método de análise do discurso conduzido por

metáforas. Nessa configuração, elenca as condições para a identificação de metáforas: de um lado, a apreensão do termo metafórico (*veículo*), que contém a palavra ou frase “incongruente” em relação ao discurso; de outro, a identificação do termo (*tópico*) capaz de resolver a possível incongruência. Assinalamos que no contexto deste estudo, torna-se importante observar a operacionalização da metáfora no discurso e identificar os termos-*veículo* que são potencialmente metafóricos (CAMERON; MASLEN, 2010).

Além disso, tendo em vista que nossa pesquisa diz respeito ao discurso do professor em dados empíricos, nos direcionamos, ao mesmo tempo, ao trabalho de Sardinha (2007, p. 139), que elaborou uma síntese de métodos que poderá ser útil em diversas análises desse contexto. O autor aponta os procedimentos, as técnicas e as ferramentas principais para a identificação de metáforas. Vejamos, então, os métodos:

- a) Introspecção;
- b) Leitura;
- c) Tipo de programa de computador – concordanciador;
- d) Programa de computador - identificador ou extrator de metáfora.

Conforme o autor, para o reconhecimento de uma metáfora sistemática, devemos atentar para as metáforas recorrentes, pois elas indicam que os participantes de uma interação estão ativando algum tipo de representação mental sistematicamente. Ademais, para a confirmação da sua ocorrência, é necessário que haja várias instanciações de uso de metáforas linguísticas – expressões metafóricas – ou melhor, é preciso a ocorrência sistemática de metáforas linguísticas para que se comprove a realização de alguma metáfora cognitiva (SARDINHA, 2007, p. 37-39). Ressalte-se que, enquanto na metáfora conceitual, a sistematicidade do uso de expressões metafóricas já é esperada – uma vez que as metáforas conceituais são sistemáticas; por outro lado, na metáfora sistemática, essa sistematicidade não é presumida, portanto necessita ser detectada no discurso por meio de evidências de uso.

Enfim, no caso desta investigação, destacamos que, para a identificação das metáforas, não empregamos nenhum programa de computador, principalmente, devido ao fato de não trabalharmos com uma base dados muito extensa e, além disso, serem enunciados linguísticos advindos de uma situação empírica – que é a produção de um relatório. Resolvemos, assim, apreender a linguagem metafórica nesses documentos por meio de inúmeras leituras (SARDINHA, 2007, p. 141). Dessa maneira, lemos cada documento detalhadamente, um a um, e

manualmente selecionamos as metáforas consideradas relevantes para as nossas análises. Ressaltamos que, após essas leituras, verificamos a ocorrência de metáforas sistemáticas e conceptuais (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999), como veremos a seguir na análise dos dados.

4.2 Análise das representações sobre o *agir do aluno*

Como vimos, ampara nosso quadro analítico a metodologia proposta por Bronckart (1999, 2006, 2008) para a análise do contexto de produção e dos mecanismos enunciativos. Partimos, por conseguinte, da situação de produção para a arquitetura textual do relatório, pois, segundo o autor – como já observado neste trabalho –, qualquer análise envolvendo os gêneros não pode preceder da análise das condições de sua produção textual (BRONCKART, 1999): o lugar social do evento (contexto objetivo); a posição social do emissor e do receptor (contexto social); o objetivo da interação (contexto subjetivo).

Lembramos que esta pesquisa se propõe igualmente a analisar as metáforas no discurso do professor, como o próprio título sugere. Percebemos essa necessidade visto que as metáforas podem auxiliar a compreensão das representações construídas nesse discurso, apresentado sob a forma de relatórios de acompanhamento do aluno. Assim, adotamos uma perspectiva analítica que procura privilegiar, majoritariamente, a comunicação que o professor pretende estabelecer com seus destinatários, considerando nesse âmbito a análise da metáfora na linguagem e no pensamento⁵⁵. De tal modo, não só na sua dimensão linguística – se é que poderia haver – mas também na dimensão cognitiva, pois assumimos tanto a metáfora conceitual que licencia metáforas linguísticas, bem como a metáfora sistemática e sua motivação cognitiva.

Para uma melhor compreensão, a análise do corpus se realiza em três momentos: em um primeiro deles, buscamos discutir o contexto de produção e verificar os pontos significantes do questionário aplicado aos professores – utilizado como subsídio para depreender as diferentes visões que o agente produtor tem em relação à situação de produção do relatório. Em um segundo momento, trazemos para a análise os mecanismos enunciativos – modalizações e vozes,

⁵⁵ Conforme Vereza (2010, p. 208), atualmente os estudos da metáfora não descartam os aspectos cognitivos inerentes à metáfora. Ao contrário, procura-se criar articulações sistemáticas entre a cognição e o discurso, destacando as duas instâncias: tanto a linguística quanto a sociocognitiva. Nessa compreensão, o discurso promove e possibilita essa articulação e dela depende. Assim “o *lôcus* da metáfora passa ser o discurso”.

além das metáforas contidas nos relatórios. Por fim, fazemos uma abordagem geral, denominada microanálise, buscando evidenciar o que os dados revelam sobre as representações de aluno e de aprendizagem no discurso do professor envolvendo as categorias de análise adotadas.

4.2.1 Análise do contexto de produção do relatório no ISD

Para Bronckart (1999, p. 93, grifo do autor), quando um texto é organizado sofre influência de dois conjuntos essenciais de fatores: do mundo físico e do mundo sociossubjetivo. Em relação ao mundo físico, aponta que “todo texto resulta de um **comportamento** verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto físico**, [...]”. As representações sobre esse parâmetro baseiam-se em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa e as coordenadas do espaço-tempo. Nessa concepção, deve-se levar em conta: o **local de produção**; o **momento de produção**; o **emissor** (ou produtor) e o **receptor** do texto.

Em relação ao mundo sociossubjetivo, o autor ressalta que a produção de todo texto “inscreve-se no quadro das atividades de uma determinada formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)”. Esse mundo se decompõe em certos parâmetros, a saber: o **lugar social** da produção (escola, família etc.); a posição social do **emissor-enunciador** (de professor, diretor, pai etc.); a posição social do **receptor-destinatário** (de aluno, colega, pai etc.); o **objetivo** (ou objetivos) da interação (qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário?).

Diante das conceitualizações do contexto de produção, para melhor entendimento, torna-se relevante traçar algumas observações: primeiramente distinguir o estatuto de **enunciador** e de **destinatário**, papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor; posteriormente, considerar que a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única (com exceções), e, portanto, necessita ser definida tanto do ponto de vista físico quanto sociossubjetivo. Nesse sentido, designadamente, a noção de **enunciador** indica propriedades sociossubjetivas do **autor** – de acordo com a forma como podem ser apreendidas por uma análise externa.

Realizadas essas considerações, construímos – a partir dos relatórios analisados, um quadro com as seguintes características do contexto físico e do sociossubjetivo de produção:

Quadro 5 – Contexto de Produção do relatório

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
Lugar de produção: instituições escolares da SER – I: Creches e Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF)	Lugar social de produção: escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza (seis – 06). Turmas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental
Momento de produção: carga horária de trabalho do professor	Objetivo: (propósito comunicativo): acompanhar o processo de aprendizagem; avaliar e registrar o desenvolvimento do aluno
Emissor: agente produtor do relatório	Enunciador: professor (posição social do enunciador)
Receptor: família (pais); equipe técnico-pedagógica da escola (secretaria, coordenação, supervisão etc.); equipe técnica da SER – I e da Secretaria Municipal de Educação (SME)	Destinatário: aluno, pai, mãe, responsável; coordenador pedagógico; supervisor; orientador educacional; outros professores; diretor; secretário; técnicos etc. (posição social do receptor)

Fonte: Contexto físico e sociossubjetivo de produção dos relatórios (adaptado de Bronckart, 1999).

Conforme se apresenta no quadro exposto, o contexto físico do relatório abrange as instituições públicas de ensino do município de Fortaleza situadas na SER – I. Foi nesse plano situacional que detivemos nossa análise, nas turmas de Educação Infantil e de 1º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2010. Identificamos como **enunciadores** os professores (efetivos ou substitutos) que fazem parte do quadro funcional da SME – Fortaleza. Quanto aos **destinatários**, o grupo é bastante amplo, já que contempla desde a família até os que fazem parte diretamente da instância escolar (coordenação, direção, secretaria etc.), incluindo-se também as equipes técnicas das secretarias (SER's e SME). Salientamos que nos parâmetros do mundo físico, emissor e receptor referem-se às pessoas físicas e não ao papel social que eles representam.

Refletindo acerca do contexto sociossubjetivo, vimos que o papel social é desempenhado pelo professor (enunciador). Os destinatários são os pais, outro professor, o coordenador, supervisor, orientador, o diretor, o secretário, o técnico em educação etc. Destacamos que normalmente é na instituição de ensino o lugar no qual o texto deveria ser produzido; porém, verificamos – ao examinar os questionários – que o contexto social muitas vezes é o próprio domicílio da professora, i. e., o ambiente familiar do enunciador.

Ainda em relação aos destinatários, identificamos que os enunciadores se dirigem de maneira especial aos pais e/ou responsáveis pelos alunos. Foi recorrente, entre os diversos relatórios que compõem nosso corpus, encontrar um constante diálogo com a família no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno. Nesse âmbito, percebe-se que a intenção do professor vai além de avaliar ou expressar aspectos do desenvolvimento do aluno. Ele chama a atenção para a responsabilidade da família, envolvendo-a no processo educativo. Vemos que se trata de uma forma enfática de ratificar a necessidade de que a família dê continuidade à educação já oferecida na escola. Para ilustrar essa observação, apresentamos os fragmentos:

Recomendo que a família propicie mais situações de leitura e escrita, além de quantificação e representação	
numérica, para contribuir no seu crescimento cognitivo, dando assim continuidade ao seu processo de	
aprendizagem.	(R11, linhas 14 a 16)
Parabenizo a família pelo acompanhamento e estímulo favorecendo um ótimo progresso em seu processo de	
aprendizagem.	(R25, linhas 16 a 18)
É importante que a família continue dando o apoio necessário para que a aluna continue tendo êxito em	
seus estudos.	(R4, linhas 16 a 19)
A aluna já demonstrou progressos, mas é indispensável que tenha um acompanhamento familiar, além do que	
já recebe . Disso depende o seu desempenho e melhoria na escola, tanto no aspecto social quanto no seu	
desenvolvimento nas áreas pedagógicas.	(R15, linhas 16 a 22)
A aluna desenvolve-se muito bem a cada período, certamente a assistência que recebe em casa dos	
familiares a ajuda a progredir cada vez mais.	(R10, linhas 16 a 22)

No primeiro segmento, o enunciador busca uma parceria com a família para a continuidade das situações de aprendizagem já realizadas na escola, relacionando essa contribuição à dependência do desempenho do aluno nas áreas cognitiva e social, como atinamos na passagem: “Disso depende o seu desempenho e melhoria na escola” (R15). Podemos pressupor que de fato trata-se de uma prescrição aos pais, notadamente marcada pelas modalizações lógicas (**Recomendo** que) e deônticas (**É importante** que, **é indispensável** que) em que é acentuando o caráter de responsabilidade na ação de educar e no engajamento da família

com esse compromisso. Enquanto com o emprego das locuções verbais (**dando... continuidade** continue **dando**, que **já recebe**) o enunciador exprime certeza em relação à assistência que o aluno recebe em casa, mas, apesar desse fato, revela uma necessidade de que essa ação continue. Para isso utilizou o gerúndio – dando –, acompanhado do verbo “continuar”, que nos dá a idéia de uma ação que já vem sendo exercida. Essa evidência é comprovada pela utilização da modalização lógica: **certamente** – advérbio de modo, com valor de verdade em relação à assistência recebida. Por outro lado, exprime a manifestação de um desejo, de uma possibilidade (que... **continue**, que **tenha**) – marcado pelo presente do modo subjuntivo, em que o professor reitera a importância da continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, os enunciadores pretendem firmar com a família um constante diálogo no qual o aluno é o centro das tomadas de decisões.

Ressaltamos que, embora fique visível a ênfase em relação à responsabilidade da família, alguns professores talvez não levem em consideração a situação de que certos alunos moram em abrigos e/ou creches e, portanto, não têm um acompanhamento mais efetivo da família, soma-se a isso o fato de muitos pais passarem o dia no trabalho e não disporem de tempo suficiente para suprir essa lacuna do acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos. No que diz respeito à realização das atividades escolares, parece-nos significativo salientar que temos ainda em nossa realidade muitos pais com nível de letramento aquém do desejável ou que não concluíram sequer o ensino fundamental.

A despeito do exposto, os relatórios se destinam também à secretaria da escola, pois são documentos que constituem a identificação do aluno; além de avaliativos são imprescindíveis, pois fazem parte do histórico escolar. Ademais, em situação de transferência, o relatório é utilizado oficialmente para a regulamentação e efetivação da matrícula em outro estabelecimento de ensino, por ser legalizado institucionalmente e por conter informações pertinentes ao desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos. Vale destacar que segundo a Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Fortaleza (2009, p. 84), “o relatório não pode ser uma produção uniformizada a partir de roteiros elaborados por supervisores ou diretores somente para atender a uma necessidade burocrática da escola e ao interesse dos pais em controlar o trabalho desenvolvido”. Nesse aspecto, observamos uma preocupação das SER’s e da SME – Fortaleza quanto a não burocratização do relatório.

A Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Fortaleza (2009, p. 84) também faz referência aos destinatários, visto que há uma orientação explícita quanto ao processo de avaliação e à sua socialização com a família – a ser realizada a partir dos relatórios –, desse modo aponta: “De nada adianta a professora dedicar tanto tempo e esforço em sua elaboração, se a instituição não se organizar de forma que possa haver uma maior troca da professora com as famílias de cada criança”. Enfim, apesar de o enunciador não apresentar explicitamente seu(s) destinatário(s), localizamos segmentos dirigidos diretamente à escola e a família, como os que se seguem:

Escola e família, precisamos trabalhar juntos para ajudar _____ a superar suas dificuldades e avançar na	
aprendizagem, na próxima etapa.	(R30, linhas 17-20)
A criança está apta a ingressar no 1º ano, [...].	(R13, linha 14)
Parabenizo a família pelo acompanhamento e estímulo favorecendo um ótimo progresso [...].	(R25, linhas 16-18)

Nos fragmentos assinalados, percebemos que ocorre um envolvimento – mesmo na ausência de um contato direto com o destinatário – do enunciador (agente produtor), que solicita a atenção e expõe suas intenções. Inicialmente, no primeiro exemplo, temos a presença do vocativo – *Escola/família*, que marca a existência de um diálogo imaginário, em que o professor faz um apelo aos destinatários, no intuito de um esforço mútuo para atingir um objetivo – que é a aprendizagem, momento no qual se inclui de forma incisiva [nós] (*precisamos trabalhar juntos*). Diante dessa interpretação, vemos que o professor procura romper com a tríade: professor/aluno/escola, e coloca em cena outro personagem; nesse contexto, a família – em um constante diálogo – chamando-a, inclusive, para dividir tanto a dificuldade quanto o sucesso da aprendizagem do aluno, conforme observamos no R25.

Já em relação aos objetivos do relatório, estes podem ser identificados a partir das prescrições da SME – Fortaleza, inseridas na citada Proposta Pedagógica. Segundo a orientação, os relatórios devem apresentar uma visão de totalidade (o que a criança faz, como faz e o que pode fazer com ajuda). A proposta corrobora ainda com os pressupostos de Hoffmann (1996, p. 71) em relação à avaliação, sobretudo como uma “observação atenta e curiosa sobre as manifestações de cada criança e a reflexão sobre o significado dessas manifestações”. Adverte

que a avaliação não pode ser uma ação burocratizada, mas acompanhar a aprendizagem da criança e as etapas de seu desenvolvimento, considerar as peculiaridades e as diferenças na interação com o mundo físico e social. Logo, de acordo com esse apontamento, o relatório constitui-se um importante momento de reflexão; uma oportunidade de síntese organizada do processo de construção de cada criança; a explicitação da relação entre a ação de cada criança e a ação pedagógica propiciada; uma documentação legítima da história de cada criança no âmbito pedagógico. Essencialmente, deve oferecer condições para conscientizar os professores sobre o ponto de partida de seu trabalho, sobre a construção de caminhos didáticos e ressaltar a necessidade de refazer (ou não) sua ação pedagógica. Em respaldo a aludida proposta, os diários escolares da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental recomendam que o relatório individual semestral necessita descrever o processo de aprendizagem da criança.

Segundo o que apresentamos, podemos concluir que o relatório individual procura enfatizar o caráter singular de crescimento/desenvolvimento de cada criança, bem como a sua relação com a aprendizagem na elaboração dos conhecimentos. Outro ponto que merece destaque é o fato de ele se estabelecer como um subsídio para orientar o trabalho do professor. Portanto, ao atentar para essa questão, nos direcionamos para a próxima seção a fim de compreender melhor a situação de produção do relatório nas palavras das professoras.

4.2.1.1 O contexto de produção do relatório no dizer das professoras

Com a intenção de ampliar informações acerca do contexto de produção do relatório e entender melhor essa situação, aplicamos um questionário a um grupo de doze (12) professores – conforme apêndice B –, contendo sete (07) perguntas⁵⁶: seis (06) abertas (com questões livres) e duas (02) fechadas (com respostas possíveis, prefixadas). Essas questões se propunham a apreender o contexto físico e sociossubjetivo de produção do relatório a partir da compreensão das professoras⁵⁷. Assim, tendo em vista identificar as respostas de cada professora e manter o

⁵⁶ Segundo Flick (2009, p. 103): “As questões de pesquisa devem ser formuladas em termos concretos, a fim de esclarecer-se o que os contatos de campo supostamente irão revelar”.

⁵⁷ Ressaltamos que, em certos momentos, utilizaremos a denominação “professora” tendo em vista que não houve nenhuma participação masculina, tanto no que se refere à produção do relatório quanto às respostas do questionário.

anonimato, adotamos as siglas P1, P2, P3, P4, [...] P12. Com esse propósito – como o relatório deve ser elaborado semestralmente –, procuramos saber na primeira questão (01), se nos dois semestres do ano letivo de 2010, o relatório fora produzido:

- *O relatório de acompanhamento individual do aluno foi realizado?*

☐ *Referente ao 1º semestre de 2010 () Sim () Não*

☐ *Referente ao 2º semestre de 2010 () Sim () Não*

No caso de a resposta ser negativa, solicitamos ao respondente expor quais os motivos do impedimento da produção do citado relatório. Nesse mesmo contexto físico, procuramos saber o local onde o relatório havia sido produzido, assim vejamos na questão dois (02):

- *Considerando que o relatório foi realizado, especifique o local de sua produção. Caso considere pertinente, exponha os motivos pelos quais optou pela produção do relatório no local assinalado abaixo: () Ambiente familiar (casa); () Sala de aula do aluno avaliado; () Sala dos professores; () Outros ambientes da escola (laboratório de informática, biblioteca, supervisão ou coordenação).*

Já nas questões seguintes, procuramos verificar no aspecto socio subjetivo se o professor é ciente do propósito comunicativo – objetivo do relatório, da sua função e quais são os destinatários. Dessa forma, expomos as questões três (03) e quatro (04):

- *Na sua concepção, quais os destinatários do relatório individual do aluno?*
- *Qual a função do relatório de acompanhamento individual do aluno?*

Questionamos, ainda, quais as maiores dificuldades que o professor encontrava para a elaboração do relatório, assim como a respeito das instruções e das orientações realizadas em relação à sua produção, como observamos nas questões cinco (05), seis (06) e sete (07), respectivamente:

- *Expresse seu posicionamento em relação à sua preparação para produzir o relatório.*
- *Você constatou alguma dificuldade ao redigir o relatório do aluno?*
- *Além das instruções contidas no Diário Escolar e das diretrizes da Proposta Pedagógica de Educação Infantil, você obteve alguma outra orientação para a*

elaboração do relatório de acompanhamento individual? Caso a resposta seja positiva, quem realizou essas orientações?

Todas as questões aqui apresentadas vinculam-se a como as professoras apreendem o contexto de produção do relatório. Esse ‘apreender’ refere-se aos parâmetros do mundo físico, social e subjetivo dessa situação de produção. Assim, procuramos identificar – nas respostas das professoras, se o relatório havia sido realizado nos dois semestres concernentes ao ano de 2010 (ano letivo da pesquisa). A resposta a esse questionamento nos revelou que todas as doze (12) professoras respondentes haviam produzido o relatório, tanto no primeiro semestre, quanto no segundo. Portanto, tivemos 100% de respostas positivas na 2ª questão – “O relatório de acompanhamento individual do aluno foi realizado?”. Essas afirmações denotam que no âmbito das respostas ao questionário, as professoras produziram os referidos documentos em suas escolas.

É necessário mencionar, contudo, o que nossas observações revelaram – no momento de coleta dos dados –, pois mesmo com as orientações mencionadas no diário escolar (2010), assim como as realizadas pelos técnicos da SME e das Regionais sobre a necessidade e a importância da elaboração do relatório, sobretudo no que tange ao acompanhamento da aprendizagem do aluno, alguns professores não o produzem em tempo hábil – apesar dos dados do questionário apontarem o contrário, isto é, que todos os relatórios são realizados. Esse fato se denuncia por alguns motivos, entre eles podemos citar o tempo disponível para a sua produção, tendo em vista o argumento básico em relação à pergunta: “Você constatou alguma dificuldade ao produzir o relatório do aluno?” Nesse caso, tivemos como resposta de onze (11) professoras o tempo não adequado à sua elaboração. Apenas uma (01) delas relatou que a sua dificuldade era “encontrar as palavras certas”. De tal modo, temos no dizer da P5, a seguinte assertiva:

A maior dificuldade é o tempo, pois preencher fichas de acompanhamento e relatório com alunos em sala torna-se uma tarefa árdua e estressante, pois são comuns ‘erros’ (já que as crianças necessitam de atenção em todos os momentos); fora isso, o próprio relatório deve ser claro e ter uma boa redação para que seja compreendido.

Atentemos para o fato de que esse “tempo” se relaciona também à estrutura textual dos relatórios, como vemos na resposta da P2: “O tempo para que o relatório seja bem elaborado, precisamos de organização no horário”. Ainda sobre esse aspecto, no dizer da P7: “O tempo que poderia ser disposto pela escola, a preocupação em usar expressões adequadas e uma linguagem

que os pais compreendam”. Percebemos, então, como esse fator – tempo – é determinante em relação à produção do relatório e principalmente à sua organização textual, segundo os relatos obtidos. Torna-se significativo destacar a preocupação da professora (P7) em utilizar uma linguagem acessível aos pais no sentido de que eles possam compreender melhor as informações acerca de seus filhos.

Diante do contexto apresentado, observamos que, na questão relativa aos destinatários do relatório, todas as professoras citaram os pais como os destinatários principais. De acordo com a resposta da professora – P8: “Destina-se primordialmente aos pais das crianças e aos professores da série seguinte”. Outras respostas igualmente são significativas a esse respeito, vejamos as colocações da P2 sobre os destinatários: “Para a instituição, arquivado como histórico, para os pais, com o intuito de colocá-los a par do desenvolvimento da criança e para as professoras”; já para a P3: “Destina-se à secretaria regional, aos pais dos alunos e aos professores da série seguinte e atual”. Dessa forma, verificamos que os destinatários – apontados na análise do contexto de produção, seção 4.2.1 – foram, na sua maioria, contemplados. Apesar de um dos destinatários principais, que é o aluno, não ser citado nas respostas, é a ele que, diversas vezes, o professor se dirige, como vemos nos recortes: “Parabéns e sucesso!” (R8); “Parabéns! Continue assim” (R21); “___ você é capaz!” (R19). Vejamos no quadro abaixo, a ilustração das respostas obtidas:

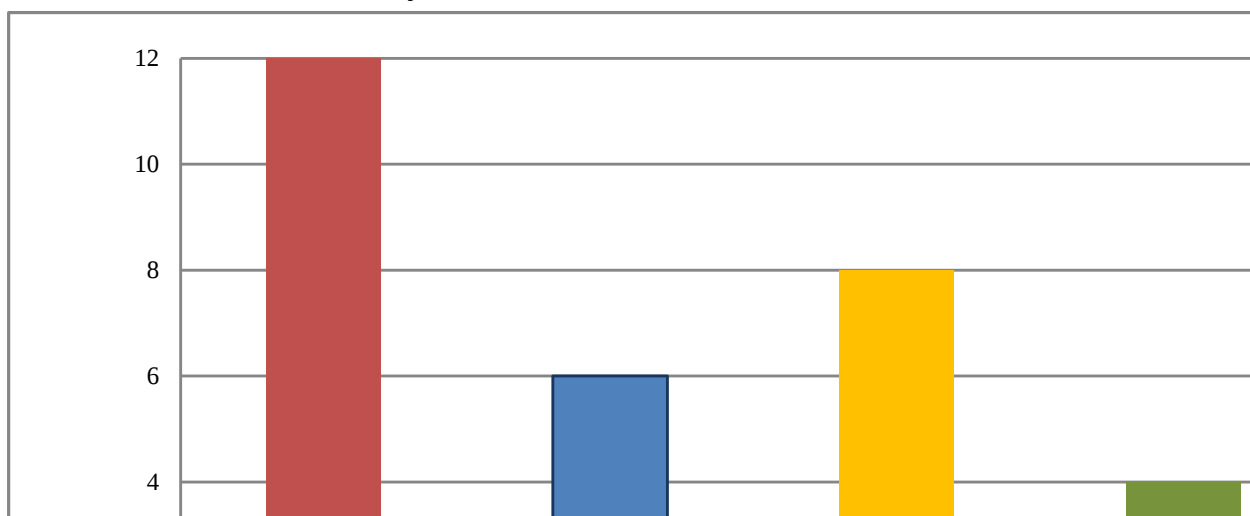
Quadro 6 – Contexto sociossubjetivo: Destinatários do relatório

DESTINATÁRIOS DO RELATÓRIO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
FAMÍLIA (PAIS)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
PROFESSOR (PRÓPRIO)		X	X				X		X		X	X
PROFESSOR (FUTURO)	X	X	X	X	X		X	X		X		
ESCOLA (SECRETARIA)	X	X				X					X	
COORDENAÇÃO											X	
SER I			X									

Diante do quadro apresentado, podemos fazer uma leitura do contexto sociossubjetivo do relatório no que diz respeito aos destinatários – considerados fundamentais nessa situação de produção. Nesse âmbito, o relatório não se destina a apenas um segmento da

instituição ou comunidade escolar, mas normalmente envolve vários destinatários e especialmente a família. A título de melhor visualização, apresentamos um gráfico que mostra quantas vezes determinado destinatário foi citado nas respostas dos professores:

Gráfico 1 – Contexto socio subjetivo: Destinatários do relatório



Como observamos, o quadro 6 e o gráfico 1 especificam muito bem a visão das professoras em relação aos destinatários dos relatórios. Vale ressaltar, ainda, o fato de uma mesma professora ter apontado mais de um destinatário, pois, segundo a P9, o relatório se destina: “Para o professor e para os pais, no intuito de acompanhar melhor o desenvolvimento da criança”. Interessante notar a responsabilidade enunciativa⁵⁸ da professora que se inclui como um dos destinatários. No mesmo âmbito e conforme P7, o relatório se destina: “Aos pais e aos professores da série seguinte e ao professor da sala”. Essas respostas nos levam a concluir que algumas professoras – seis (06) –, além de se assumirem como enunciatórias e destinatárias do relatório, reconhecem a importância dele como subsídio para futuras intervenções didático-pedagógicas, em relação à sua prática e no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno. É sobre este assunto que nos deteremos a seguir.

O propósito comunicativo do relatório é um dos pontos fundamentais do contexto socio subjetivo, já que ele se relaciona designadamente à função precípua da avaliação, ou seja, a um dos objetivos principais do relatório, que é o de avaliar e acompanhar o desenvolvimento do aluno. Então, na compreensão das professoras, o relatório tem a função de:

⁵⁸ A responsabilidade enunciativa (vozes) será analisada na seção 4.2.3.

Servir de meio para perceber o avanço ou dificuldade de cada criança e poder intervir sobre essas dificuldades. (P8)

Levar o educador a acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno e intervir no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento integral, juntamente com a família, no processo de aprendizagem. (P1)

Informar o que o aluno já sabe, o que ainda não sabe para tomadas de decisões, ou seja, fazer as devidas intervenções. (P7)

Averiguar avanços na aprendizagem dos alunos para que possa haver intervenções no intuito de um resultado satisfatório. (P5)

Acompanhar o desenvolvimento da criança, fornecendo recurso para o professor no momento de produzir atividades. (P9)

Para acompanhamento do desenvolvimento da criança ao longo do período escolar. Relatando suas conquistas e dificuldades (P10)

Podemos inferir, diante das respostas apontadas, que as professoras concebem como uma das funções principais do relatório a possibilidade de que, a partir dos seus próprios registros, possam acompanhar o desenvolvimento do aluno, assim como seus avanços e suas dificuldades, e, ademais, propor as devidas intervenções. Chamou-nos atenção a resposta da professora (P6), no que se refere ao objetivo do relatório em relação aos pais: “Expor aos responsáveis pelo aluno o seu desenvolvimento durante o ano letivo, mantendo-os cientes dos conhecimentos adquiridos e ou as dificuldades”. Nesse momento percebemos o diálogo que a professora busca estabelecer com a família, conforme revelado nos diversos relatórios analisados no contexto de produção (seção 4.2.1).

O exame da questão seguinte refere-se ao local de produção do relatório, vincula-se aos parâmetros físicos situacionais e torna-se bastante relevante quando a relacionamos a outro fator: o tempo destinado à sua produção – antes enfocado⁵⁹. De acordo com as respostas obtidas, verificamos que alguns professores não dispõem de tempo suficiente para a elaboração do relatório, uma vez que muitos relataram que o produzem em seu próprio ambiente familiar, como vemos nos depoimentos seguintes:

Uma parte na escola nos momentos de vídeo e recreação, outra parte em casa. (P3)

Elaborar relatórios individuais requer um espaço apropriado e tempo. Infelizmente, não nos é dado esse momento e nem espaço, por isso, geralmente, é feito na própria sala de aula ou em residência do educador já que o prazo para a entrega é estabelecido de modo rigoroso. (P5)

⁵⁹ Cf.: p. 88 e p. 94.

Ambiente familiar. Na escola não encontro tempo que possa me concentrar. (P7)

Os relatórios são elaborados em casa, pois na escola não há tempo/espço e nem recurso tecnológico para tal. (P11)

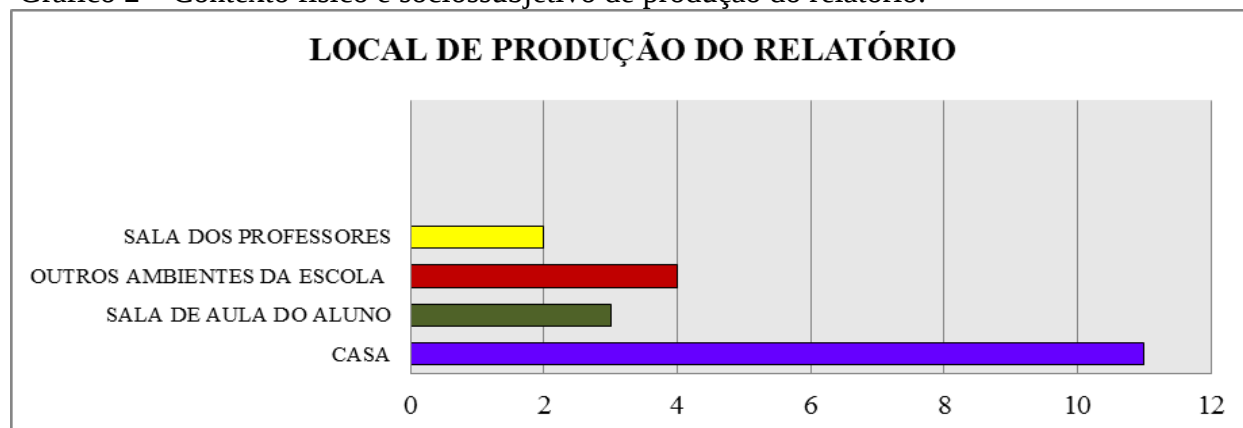
Com o propósito de oferecer uma melhor compreensão desse fato, elaboramos um quadro explicativo no qual relacionamos as respostas das professoras aos respectivos locais mencionados e utilizados para a produção do relatório. Advertimos que uma mesma professora, diversas vezes, vale-se de mais de um local para a elaboração do relatório, como podemos conferir:

Quadro 7 – Contexto físico e sociossubjetivo de produção do relatório.

LOCAL DE PRODUÇÃO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
CASA	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
SALA DE AULA DO ALUNO					X	X		X				
ESCOLA (OUTROS AMBIENTES)	X	X	X			X						
SALA DOS PROFESSORES								X				X

No quadro destacado e com base em sua distribuição, trazemos os locais principais de elaboração do relatório, contrariando, de tal forma, o fato de que ‘deveriam’ ser produzidos no espaço escolar, percebemos claramente que o ambiente domiciliar prevalece entre os demais. Constatamos, inclusive, que a maioria das professoras questionadas produzem uma parte ou todos os relatórios na sua própria residência. Para uma melhor visualização desses dados, expomos o número de ocorrências dos locais utilizados pelo professor para a preparação do relatório, conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 2 – Contexto físico e sociossubjetivo de produção do relatório.



Nesse momento nos questionamos acerca do tempo insuficiente e indisponível, além do espaço físico para a elaboração do relatório, haja vista que a maioria das professoras relatou que é no ambiente familiar – *em casa* – que os relatórios são produzidos. Em face dessa observação, algumas reflexões podem ser depreendidas: em relação ao papel social do enunciador/professor, já que, em sua residência, ele continua a desempenhar o papel de professor – excedendo a sua carga horária de trabalho, mas também, assume outros papéis, como o de mãe, estudante, esposa etc. Nessa configuração, o papel social de professor se amplia envolvendo outros espaços e papéis (mãe, filha, esposa, estudante etc.). Compreendemos que esse fato, por si só, pode repercutir na produção do relatório, e, necessariamente, refletir nas avaliações realizadas pelo professor. A esse respeito, a resposta da P8 é bem significativa: “Como vivemos num mundo repleto de afazeres, realizei os relatórios nesses diversos locais, aproveitando todo e qualquer espaço de tempo disponível”. A professora revela como é absorvida pelas obrigações cotidianas e ressalta, ao mesmo tempo, que vários são os locais destinados à produção do relatório.

Por conseguinte, vemos que o resultado da análise dos questionários nos proporciona vislumbrar aspectos significativos em relação ao contexto de produção e sua articulação com as representações construídas sobre o *agir do aluno* evidenciadas nos relatórios. Alguns pontos que podem ser fundamentais para a manifestação desses aspectos representacionais (modalizações, vozes e metáforas) são confirmados pelos dados: como é o caso da escassez de tempo e do local de produção do relatório, já que constatamos que não é a escola, mas sim o domicílio do professor, na maioria das vezes, o local de sua produção. Esse fenômeno, aliado a outros, como a orientação para produção do relatório e a preparação para a sua elaboração, são fatores que influenciam, possivelmente, nas representações, julgamentos e avaliações que os professores constroem sobre o *agir do aluno*.

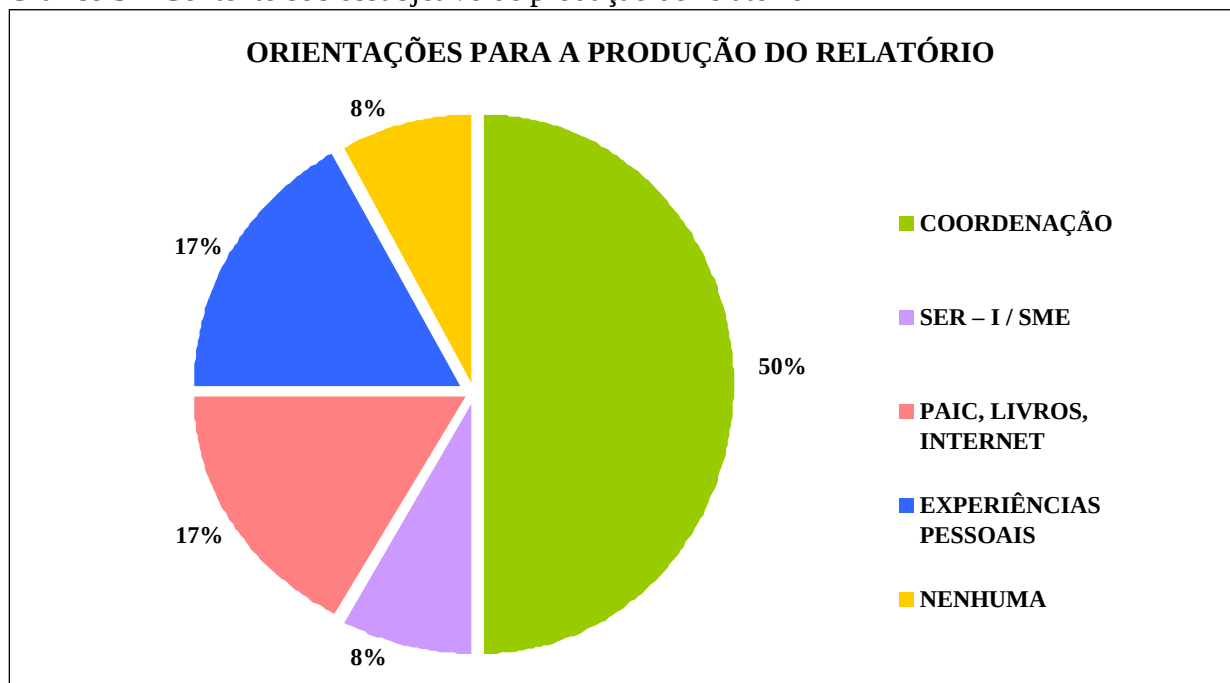
Por exemplo, de acordo com a resposta da P1 – sobre a preparação para a elaboração do relatório: “Gostaria de um momento de troca de idéias com as professoras e a coordenação pedagógica. Além de um tempo pra realizar os relatórios dentro do horário de trabalho”. A resposta nos revela tanto a queixa da deficiência de preparação, quanto a falta de tempo e da utilização de horas livres para compor o relatório. Por sua vez, P8, P3 e P5 ressaltam como a orientação aconteceu: “Feita pela coordenação pedagógica de forma breve e informal”; “A coordenadora da escola auxiliou o grupo docente neste processo”; “A coordenadora pedagógica

da escola trouxe algumas dicas de palavras mais adequadas para um relatório”. Esses depoimentos mostram que talvez não houvesse um trabalho mais específico no sentido de orientar as professoras para a elaboração dos relatórios, mas apenas foram efetuadas sugestões (dicas), além de instruções resumidas. Como confirma P2: “As orientações vieram depois do preenchimento onde foram apontados erros”. Através dessas declarações observamos não ocorrer uma prática efetiva em relação às orientações para elaboração do relatório, principalmente por parte da coordenação, que tem esse papel na escola.

Assim sendo, resta-nos questionar sobre as orientações oferecidas a esses profissionais, bem como as condições de trabalho, pois acreditamos que esse conjunto repercute na situação de produção do relatório e influi, inevitavelmente, na estrutura linguística, no emprego das modalizações, na responsabilidade enunciativa e, provavelmente, na ocorrência das metáforas.

Em face dessa observação, em um gráfico com as respostas obtidas, expomos com detalhes os dados em relação às orientações para a produção do relatório.

Gráfico 3 – Contexto sociossubjetivo de produção do relatório



Ao analisarmos o gráfico acima, percebemos que a orientação para a produção do relatório compõe-se, na sua maioria, daquela realizada pela coordenação pedagógica, isto é, 50% dos dados referem-se a essa orientação especificamente. Em segundo lugar, com 17%,

observamos as orientações advindas do PAIC⁶⁰, de leituras em livros e pesquisas na Internet. Com o mesmo percentual (17%), temos as experiências pessoais, pois de acordo com P11: “Observando as orientações do próprio diário e através de minhas experiências em sala de aula”. Por fim, temos as orientações oferecidas pela SER – I e/ou pela SME, com 8% – que significa somente uma professora declarar que obteve essa orientação, portanto um número bastante reduzido e significativo no que diz respeito ao trabalho dos técnicos dessas instituições. Da mesma forma, com 8%, apenas uma professora relatou não ter obtido nenhuma orientação.

Concluimos esta parte da análise compreendendo que, além de apenas responder, as professoras manifestaram certa indignação, apelo e insatisfação, em virtude dos inúmeros fatores que as impedem de produzir um relatório em condições adequadas de tempo, local e preparação. Tendo em vista que esses determinantes influem indiscutivelmente nos parâmetros dos mundos representados, e, ademais, no mundo social e subjetivo do professor, entendemos que os aspectos mencionados repercutem, decisivamente, na mobilização das representações e nas escolhas discursivas – entre elas as modalizações e metáforas – no momento de produção do relatório.

Assim, após a reflexão acerca do contexto de produção do relatório e a discussão dos questionários utilizados com os professores, passemos para a análise das modalizações, das vozes e das metáforas presentes no relatório. Como expomos, adotamos uma visão macro que poderá nos permitir evidenciar como o professor – ao avaliar o aluno, utiliza os mecanismos enunciativos, constrói e emprega metáforas. Posteriormente, em uma visão micro, identificar de que maneira esses mecanismos estão interligados à ocorrência das metáforas e como eles se entrelaçam, além de procurar considerar o que essas categorias de análise revelam sobre as representações do *agir do aluno*, no que diz respeito à aprendizagem, ao desenvolvimento etc. Representações que são formuladas pelo agente-produtor – o **autor**, em situação de avaliação.

Ressalte-se que, apesar de não termos acesso direto a essas representações categoricamente, mas sim ao material empírico – o relatório –, formulamos hipóteses que, como frisou Bronckart (1999), nunca podem apresentar um caráter de dependência direta, mas sim apontar caminhos, isto é, constituir-se em uma **base de orientação** para a tomada de decisões em

⁶⁰ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado em 2007, é uma iniciativa do governo do Estado do Ceará e tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até sete anos de idade. O programa é desenvolvido em parceria com os municípios, entre eles, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/programa-alfabetizacao-da-idade-certa>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

relação às análises. Portanto, focalizaremos nas transcrições⁶¹ dos relatórios aspectos em que há a predominância da construção e do emprego das metáforas, assim como, a articulação entre as modalizações e a inserção das vozes, estabelecidas diante da intenção comunicativa do enunciador.

Nesse quadro de trabalho e a título de organização metodológica, apresentaremos primeiramente a transcrição⁶² de 03 relatórios, em que procuramos identificar as modalizações e a partir delas tecer ligações que nos permitam a análise das representações. Em um segundo momento, identificar o posicionamento enunciativo – as vozes, e por último, a linguagem metafórica contemplada nesses relatórios. Assim, destacamos em seguida as modalizações presentes nos relatórios, pois como observamos, os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, isto é, trazem à luz as instâncias enunciativas ou vozes responsáveis pelo o que é enunciado no texto. Nessa percepção, as formas mais concretas de realização desses posicionamentos constituem-se nas modalizações.

4.2.2 As modalizações em uma análise macro

Em face do exposto e na busca de identificar as marcas enunciativas (vozes e modalizações), procuramos detectar as modalizações mais significativas que emergem das vozes nos relatórios, visto que, ao modalizar seu discurso, o agente concede aos seus interlocutores pistas para a apreensão desse discurso, ou melhor, indícios de como ele deseja que seu texto seja compreendido. Normalmente, essas modalizações (lógica, apreciativa, pragmática e deôntica) se realizam por estruturas linguísticas que podem expressar suas funções, assim como: adjetivos, advérbios ou locuções adverbiais, verbos auxiliares de modo (dever/poder), tempos e modos verbais ou por construções impessoais.

Ao analisar as modalizações presentes nos relatórios, acreditamos que possamos desvelar possíveis representações que os professores constroem em relação aos seus alunos, pois segundo Brockart (1999, p. 338), “[...] a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o

⁶¹ Convenções que utilizamos nas transcrições: *itálico* e **negrito** para os elementos linguístico-discursivos que determinam as modalizações, sublinhado e **negrito** para as vozes e apenas **negrito** para os *veículos* metafóricos.

⁶² As transcrições serão feitas conforme registradas nos textos originais do *corpus*, logo qualquer transgressão à norma culta, mesmo detectada, não será marcada ou modificada, por respeito aos autores dos referidos textos.

meio das interações sociais [...], é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; [...]”, são representações *in fine* individuais, que se organizam em função das experiências particulares e com a história de cada agente.

Dessa forma, procurando identificar as representações nas instâncias enunciativas postas em cena, nos deteremos, por enquanto, em verificar como esses professores se posicionam em seus textos e se, de fato, eles chegam a modalizar suas avaliações, seu julgamento sobre o aluno e sua aprendizagem.

Apresentamos, assim, um primeiro relatório transcrito, no qual buscamos manter as marcas linguísticas originais:

Quadro 8 – RELATÓRIO 01

RELATÓRIO 01 (1º ano)		MODALIZAÇÃO
01	_____é uma criança ativa	APRECIATIVA
02	esperta , que socializa-se bem com	APRECIATIVA
03	toda a turma e sem dúvida avançou	LÓGICA/APRECIATIVA
04	consideravelmente neste segundo semes-	APRECIATIVA/LÓGICA
05	tre. Anteriormente , recusava-se a rea-	LÓGICA/PRAGMÁTICA
06	lizar as atividades propostas, agora	LÓGICA
07	realiza todas as atividades com pres-	PRAGMÁTICA/APRECIATIVA
08	teza .	
09	Apesar dos progressos alcançados,	LÓGICA
10	_____ ainda encontra-se no nível	LÓGICA/APRECIATIVA
11	pré-silábico de escrita, necessitando	LÓGICA / DEÔNICA
12	assim, ficar por mais tempo na	LÓGICA
13	escola para as aulas de recuperação ,	APRECIATIVA
14	onde terá um reforço mais intenso .	APRECIATIVA
15	Nos conhecimentos lógico-matemá-	
16	ticos, também apresenta dificuldade	LÓGICA / APRECIATIVA
17	em realizar cálculos simples.	
18	A continuidade da parceria famí-	
19	lia-escola, será essencial para os	DEÔNICA
20	seus futuros sucessos na série	APRECIATIVA
21	seguinte.	

Ao realizar a análise do Relatório 01, observamos que as unidades linguísticas são, majoritariamente, os adjetivos e advérbios (*ativa, esperta, que socializa-se bem, com presteza*) configurados em modalizadores apreciativos e que revelam marcas precedentes “do mundo subjetivo”, conforme Bronckart (1999, p. 332), da voz que é a fonte desse julgamento – nesse caso, a voz do enunciador/professor – manifestando um caráter avaliativo sobre o comportamento do aluno no processo de aprendizagem. Essa percepção corrobora com a argumentação de Machado e Bronckart (2009b, p. 65), pois, segundo os autores, “por meio dos adjetivos, podemos identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático [...]”, que, no caso específico de nosso estudo, recai sobre o *agir do aluno*.

Nesse âmbito, a escolha da modalização lógica (*sem dúvida*) – marcada por uma locução adverbial – parece refletir uma avaliação que se estabelece de um fato atestável – de que o aluno *avançou* – e pelo qual a enunciadora expressa um grau de verdade ao conteúdo proposicional firmado no mundo objetivo – de que se o aluno realizar as atividades propostas obterá bons resultados em sua aprendizagem. Ressaltamos ainda, nesse segmento, a modalização apreciativa (*consideravelmente*) – reforçada pela utilização de um advérbio de intensidade – em que o enunciador leva em consideração a intencionalidade, um “querer-fazer” do aluno (*agora realiza todas as atividades com presteza*), momento em que o incentiva (*sem duvida avançou*), visto que diante da modalização lógica (*anteriormente*) – advérbio de tempo – esse mesmo aluno *recusava-se a realizar as atividades propostas*, enfatizando um “não querer-fazer”, assinalado pelo emprego da modalidade pragmática marcada.

Cabe nos questionar essa resistência, visto que a professora não esclarece os motivos para esse fato e muito menos coloca as intervenções realizadas com essa finalidade – obter uma participação mais efetiva do aluno. Podemos, assim, inferir que as intenções da professora recaem sobre a sua representação de aluno ideal – de um *agir* imaginário – a partir da maneira como desejava que o aluno se comportasse perante as tarefas escolares: executando-as sem se opor ao seu cumprimento, o que parece – na sua visão – imprescindível para uma efetiva aprendizagem. No entanto, nesse momento, compreendemos que a educadora não revela apenas seu posicionamento, mas acalenta a aspiração e o desejo de muitos professores, que é o de que seus alunos, de fato, realizem suas atividades e cumpram seu “papel” previamente definido – a depender da concepção de aluno adotada pela instituição, pelo professor etc. Por outro lado

expõe a visão de si mesma – como professora, que é a de fazer com que seus alunos exerçam as atividades propostas, a fim de atingir determinado ideal. No caso em análise, supomos que seria o *nível* estabelecido de leitura e escrita da instituição.

O enunciador revela um posicionamento pessoal, essencialmente subjetivo, ao recorrer à modalização apreciativa (*com presteza*) e realçar o modo como o aluno realiza a atividade. No sentido de oferecer uma maior ênfase, emprega as modalizações lógicas – *agora* e *anteriormente* – como um recurso de marcação temporal, que acentua a proximidade entre o fato narrado e um momento distante – quando havia uma recusa do aluno em realizar as atividades sugeridas pelo professor.

Destacamos a modalização deôntica/lógica (*necessitando assim, ficar*) que expressa ao mesmo tempo uma obrigação – atenuada por uma modalização composta por um *metaverbo*⁶³ (com valor modal) – e uma condição – apoiada no mundo objetivo – em relação à necessidade – que seria a permanência do aluno na escola para as aulas de recuperação. Nesse contexto, a professora utiliza um discurso sutilmente prescritivo e ao mesmo tempo modalizado, quando justifica e relaciona “essa necessidade” ao fato de que o aluno *ainda encontra-se no nível pré-silábico de escrita*. Aliás, modaliza de forma apreciativa o reforço *mais intenso* que o aluno terá, para isso utiliza um adjetivo precedido do quantificador “mais”. Percebemos, assim, que a enunciadora procura, ao utilizar uma justificativa – *ainda encontra-se* –, manter uma relação comunicativa, estabelecer um diálogo e esperar a anuência dos destinatários – família, coordenação etc. – solicitando a atenção e procurando aprovação para a decisão em relação aos estudos de recuperação do aluno.

<i>Apesar</i> dos progressos alcançados, _____ <i>ainda encontra-se</i> no nível pré-silábico de escrita, <i>necessitando</i>
assim, ficar por mais tempo na escola para as aulas de recuperação, onde terá reforço mais intenso.

Em nossa interpretação, deduzimos também que a professora adota uma visão relacionada aos níveis psicogenéticos de aprendizagem da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Essa postura é identificada a partir da ênfase dada ao *nível pré-silábico*, visto que, segundo essa abordagem, o conceito de aprendizagem está atrelado ao desenvolvimento das

⁶³ Verbos que modificam outros verbos.

capacidades mentais e aos diferentes níveis de aquisição cognitiva à medida que o sujeito assimila⁶⁴ novos conhecimentos aos esquemas⁶⁵ que possui (PIAGET, 2003). Essa teoria compreende o estudo da gênese das estruturas e dos conceitos científicos, bem como o desenvolvimento da inteligência. Segundo Bronckart (2006), a obra de Piaget, além de apoiar-se nos movimentos da Educação Nova⁶⁶, articula-se às motivações filosóficas e científicas que deram origem ao paradigma científico do *construtivismo genético*, cujas contribuições envolvem questões de educação e formação.

Bronckart (2006, p. 82), em crítica às concepções de Piaget, ressalta que, sob a ótica piagetiana, há uma negação da variedade das estruturas sociais e das línguas humanas. Uma vez que, de acordo com essa teoria do desenvolvimento:

[...] a elaboração do conhecimento racional procede, portanto, *diretamente* da diferenciação progressiva das modalidades de interação entre o organismo e o mundo objetivo e, em seguida, da abstração e da interiorização das propriedades lógicas dessa interação; são apenas esses procedimentos **biológicos** que tornam possível a construção do mundo objetivo, ao mesmo tempo que a construção do mundo subjetivo (na passagem do estado de indiferenciação ou do egocentrismo inicial à descentralização). Para Piaget, a construção das operações cognitivas e do mundo objetivo é, portanto, primeira e parece se operar em uma relação de independência total do mundo social, das ações significantes e dos discursos significantes do ambiente. É só depois que o sujeito vai aplicar as operações lógicas assim construídas à reconstrução do mundo social e à reconstrução da linguagem.

Nessa ótica, segundo Bronckart, esse enfoque conduz Piaget a uma forma de secundarização – negação – da variedade das estruturas sociais e das línguas humanas. Para o autor: “O mundo com o qual se confronta a criança piagetiana é, portanto, um mundo 'sem história' e sem sociedade”. Complementa ainda que a “análise da psicologia piagetiana é da ordem do acontecimento, enquanto que a da psicologia vygotskyana é da ordem da ação significativa” (BRONCKART, 2006, p. 51).

A propósito do que expusemos, apesar das críticas, que precisam ser analisadas, os pressupostos da teoria piagetiana são bastante utilizados na educação, notadamente no âmbito da aquisição e do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nas séries iniciais,

⁶⁴ Para Piaget (2003), o conhecimento se dá por meio de assimilação e acomodação. A assimilação é entendida como um processo mental pelo qual se incorporam os dados das experiências aos esquemas já existentes.

⁶⁵ Os esquemas são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais o indivíduo, mentalmente, organiza o meio.

⁶⁶ Educação Nova, segundo Bronckart (2006), refere-se ao movimento que rompe com a tradição escolástica (no quadro das abordagens behavioristas); passando ao modernismo, proveniente de Comenius, desenvolvido pelos promotores da Nova Escola, ou da Educação Ativa, apoiada pela psicologia do desenvolvimento de Piaget.

como podemos verificar nos relatórios que apresentam essa denotação em relação aos níveis psicogenéticos⁶⁷.

Encontra-se no nível silábico de escrita, associando as sílabas aos seus respectivos sons.	(R2, linhas 05 – 07)
Quanto ao seu nível de escrita, oscila entre o nível pré-silábico e o silábico , [...]	(R3, linhas 06 – 08)
Encontra-se no nível silábico-alfabético .	(R4, linhas 11 – 12)

Ante os fragmentos apresentados, pode-se acreditar que tal posicionamento se deve, provavelmente, às prescrições inseridas na Proposta Pedagógica de Educação Infantil do município de Fortaleza (2009, p. 53) e à implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), pois ambos fazem referência aos níveis psicogenéticos de aprendizagem da escrita, além de orientar sua adoção. Compreendemos, então, quando o enunciador situa o aluno nesses parâmetros (níveis) está incorporando uma prescrição institucional. É, por conseguinte, em Bronckart (2006, p. 208, grifo do autor) que encontramos a definição de *trabalho prescrito*:

[...] o **trabalho prescrito** [...] designa o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. Portanto, o ‘trabalho prescrito’ constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é *anterior* à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível.

A partir das observações apresentadas, deduzimos que há, na dimensão institucional, um incentivo para que o aluno atinja um nível de leitura e escrita ideal. Haja vista a mobilização e empenho das secretarias estaduais e municipais de educação nesse âmbito. Ressaltamos ainda que a referência aos *níveis psicogenéticos* é encontrada, sobretudo, nos relatórios do 1º ano, quando o aluno se encontra diante de práticas de alfabetização, deste modo no processo de aquisição da escrita. Sobre concepção de alfabetização, Kleiman (2005b, p. 12) assevera “que a alfabetização é uma das práticas de letramento⁶⁸ que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição”. Já Paulo Freire (1980), a compreende como capaz de levar o

⁶⁷ Devemos compreender que, Piaget (2003) definiu os estágios de desenvolvimento cognitivo e da inteligência, posteriormente, Ferreiro e Teberosky (1999), retomando as suas concepções, no âmbito da alfabetização, estabelecem os níveis psicogenéticos.

⁶⁸ Para Kleiman (2005b), prática de letramento é o conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um objetivo, em determinadas situações, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências para a sua realização.

indivíduo a organizar o pensamento de maneira reflexiva, desenvolvendo a consciência crítica e levando-o a libertação.

Tais considerações vêm reforçar o fato de que encontramos em vários relatórios referências ao processo de aquisição da escrita através do emprego de conceitos como: assimilando, níveis, hipóteses de escrita etc. Ademais, as modalizações que marcam essas avaliações assumem diversos aspectos: julgamentos, capacidades, valores, possibilidades etc. Como exemplo temos o emprego do advérbio – **facilmente** – no R8, em que o aluno foi avaliado de forma positiva – *assimilando **facilmente** conceitos, regras e a rotina* – devido à sua capacidade de compreensão e por não apresentar dificuldades. Com a modalização apreciativa, a enunciadora avalia, ainda, que o aluno atingiu um **bom** ritmo de aprendizagem, como vemos no segmento:

_____ participou ativamente das atividades com interesse e excelente compreensão dos conteúdos, assimilando
facilmente conceitos, regras e a rotina do dia a dia. Atingiu um bom ritmo de aprendizagem e desenvolvimento
em todos os níveis , desde o físico e motor ao raciocínio lógico. (R8, linhas 01 – 07)

Torna-se relevante, segundo o enunciador, especificar como ocorreu o aprendizado (se houve ou não envolvimento do aluno – por exemplo). Com essa intenção foram empregados: advérbio (**ativamente**), locução adverbial (**com interesse**) e adjetivo (**excelente**), em uma sequência de modais apreciativos que visam detalhar como o aluno participou e compreendeu os conteúdos. Esse enunciado chama a atenção, também, para um aluno ativo – autor de seu próprio conhecimento.

Além das modalizações apontadas, percebemos que a enunciadora expõe uma avaliação sobre o “nível” de escrita em que o aluno se encontra ao passo que expressa um posicionamento em relação ao processo cognitivo desse aluno, que avança em suas *hipóteses de escrita*. Como vemos abaixo:

Encontra-se no nível silábico, precisando ter mais atenção e concentração para avançar em suas hipóteses de
escrita e leitura. (R7, linhas 11 – 14)
Está iniciando o nível silábico, sendo dotada de grande potencial onde suas qualidades devem ser

exploradas afim de se atingir o nível da leitura, onde a participação efetiva familiar deve ser consciente da sua
frequência diária na escola. (R9, linhas 05 – 08)

Com esse objetivo, expõe uma necessidade – “um dever-ter” – da responsabilidade do aluno – no sentido de que ele precisa **ter mais atenção e concentração**, portanto, mobilizar-se para “avançar” nas hipóteses de escrita e leitura. Essa precisão é reforçada pela modalização pragmática **precisando ter** – destacada por um *metaverbo*, auxiliar de modalização (precisando).

É possível distinguir, no segmento apresentado, que a enunciadora modaliza o fato de que o aluno **recusa-se a realizar** a atividade, demonstrando uma intenção do aluno – “um não querer-fazer”. Porém, observamos ao mesmo tempo, que ela própria não acredita no fato – do aluno se recusar a realizar a atividade –, pois expõe uma dúvida marcada pelo verbo alegar (**alegando**), que expressa certa imprecisão – destacada por uma modalização lógica (*em certos momentos*). Por outro lado, nas locuções verbais assinaladas – **devem ser** e **deve ser** – temos, inicialmente, uma modalização com caráter pragmático (**devem ser**), na qual as intenções do professor incidem sobre as qualidades do aluno – *sendo dotada de grande potencial onde suas qualidades devem ser exploradas* – portanto, “um dever-ser”. Em seguida, constatamos a presença de outra modalização, agora, deontica, em que a função incide, dessa vez, sobre a responsabilidade da família que **deve ser consciente** da sua participação e responsabilidade perante a frequência do aluno na escola.

Já em relação à responsabilidade da família, encontramos no R1, a modalização deontica que igualmente menciona o papel da família diante do acompanhamento do aluno. Logo, na afirmação: “[...] a continuidade da parceria família-escola **será essencial** [...]”, temos, então, uma injunção que expressa a necessidade de uma ação, que nesse caso é a função da família – o papel. Outros casos semelhantes surgem nas assertivas: “**É importante** que tenha acompanhamento familiar [...]” – R5; “[...] **é indispensável** que tenha um acompanhamento familiar [...]” – R15, que enfatizam como essas ações são imprescindíveis à luz dos valores sociais e institucionais referentes à incumbência da família – partilhada com a escola – sobre a responsabilidade educacional. Uma vez que, de acordo com o artigo 2º da LDB, a educação como direito de todos, é dever da família e do Estado.

Após essa primeira análise, passemos ao relatório 11, recordando que se trata de um relatório da Educação Infantil:

Quadro 9 – RELATÓRIO 11

RELATÓRIO 11 (Educação Infantil)		MODALIZAÇÃO
01	_____ é uma criança alegre , mas muito tímida . Gosta de conviver na mesinha	APRECIATIVA DEÔNICA
02	sempre com as mesmas crianças. É muito sensível e chora com facilidade .	LÓGICA APRECIATIVA
03	Teve um bom desenvolvimento cognitivo durante esse semestre, mas às vezes	APRECIATIVA LÓGICA
04	demonstra um pouco de insegurança na resolução de algumas atividades. Reconhece seu	LÓGICA APRECIATIVA
05	nome escrito e o nome de alguns colegas de sala. Escreve seu nome completo sem o	
06	auxílio da ficha. Ainda apresenta um pouco de dificuldade na hora de reproduzir do	LÓGICA APRECIATIVA
07	quadro, mas tem se esforçado para melhorar . Identifica todas as letras do alfabeto.	LÓGICA/ PRAGMÁTICA APRECIATIVA
08	Manuseia livros, revistas e outros portadores de textos demonstrando interesse pela	PRAGMÁTICA
09	leitura.	
10	Quanto ao raciocínio lógico-matemático sabe contar elementos até 20 e escreve	PRAGMÁTICA
11	e identifica até 10. Conhece as cores, utiliza as noções espaciais básicas para explicar a	
12	direção de algum objeto ou de pessoa em relação ao seu corpo.	
13	Conclui-se que _____ apresentou um bom desenvolvimento em todos os	APRECIATIVA
14	aspectos. Recomendo que a família propicie mais situações de leitura e escrita, além de	LÓGICA / DEÔNICA
15	quantificação e representação numérica, para contribuir no seu crescimento cognitivo,	
16	dando assim continuidade ao seu processo de aprendizagem.	LÓGICA

No primeiro segmento do R11, temos algumas apreciações subjetivas sobre o aluno (**alegre, tímida, muito sensível, demonstra insegurança**) que deixam transparecer a avaliação do enunciador sobre a personalidade desse aluno. Os adjetivos verificados logo no início do relatório nos fazem acreditar que muitas qualidades parecem repercutir positivamente no desenvolvimento do aluno e, talvez, seja essa intenção que a enunciativa deseja evocar a

atenção: como essas qualidades refletem na aprendizagem da criança. Além dessas avaliações subjetivas, o aspecto social e afetivo igualmente é revelado, a partir das colocações dessa professora quando se refere ao fato de o aluno gostar de “conviver na mesinha *sempre* com as mesmas crianças”. Apontamos o emprego da modalização lógica (*sempre*) – marcado por um advérbio – no intuito de realçar um episódio que se repete em relação à possibilidade de escolha da criança – no que diz respeito ao relacionamento com os outros alunos. Notamos, ainda, a ênfase na falta de segurança do educando observando a utilização de modais apreciativos: *sensível, chora com facilidade, tímida*, que são expressos por adjetivos e locução adverbial. Há, também, o uso de um *complexo modal* (BRONCKART, 1999, p. 334): *mas às vezes demonstra um pouco de insegurança* – em que encontramos modalizações lógicas (*mas às vezes* e *um pouco*) e apreciativa (*insegurança*). Ademais, alguns modalizadores pragmáticos são perceptíveis, como: *tem se esforçado, sabe contar*, que introduzem um julgamento sobre a responsabilidade do aluno em relação à sua intenção (o querer-fazer) e a capacidade de aprendizagem (saber-fazer).

O que podemos ressaltar é que nessa avaliação, especificamente, o comportamento e as emoções em sala de aula são fundamentais para as relações de aprendizagem. Nesse âmbito, recorreremos às afirmações de Vygotsky quando afirma que as questões de ensino e aprendizagem estão intimamente ligadas às relações entre o pensamento e a emoção:

O pensamento não nasce em si mesmo nem de outros pensamentos, senão da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Atrás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem uma resposta ao último ‘por quê?’ na análise do processo de pensar. Se temos comparado anteriormente o pensamento com a nuvem que lança uma chuva de palavras, deveríamos comparar a motivação do pensamento, continuando a metáfora, com o vento que põe em movimento as nuvens. A compreensão real e completa do pensamento alheio somente resulta possível quando descobrimos a trama afetivo-volitiva oculta atrás dele (VYGOTSKY, 1993, p. 342).

Nesse momento, outra questão nos chama atenção, a utilização da personificação *mesinha*, tanto pelo emprego do diminutivo que demonstra certa afetividade (modal apreciativo), quanto pela ligação dos verbos gostar e conviver (*gosta de conviver na*), marcado pelo auxiliar de modalização pragmática (*gosta*) ao realçar a intenção (querer-fazer) do aluno. Essa colocação nos remete a uma visão do mundo infantil, lançada pela enunciadora, que faz questão de destacar, como se também fosse parte desse universo. Compreendemos, além disso, essas expressões como uma forma de modalizar deonticamente os sujeitos e os objetos, como em:

[...], preferindo a companhia de um coleguinha em especial, o _____.	(R1, linhas 04 – 05)
[...], meiga e gosta de participar de atividades com os coleguinhas .	(R9, linhas 09 – 10)
[...], desenhar e brincar com os colegas da mesinha .	(R16, linhas 03 – 04)
[...], calada, fala pouco, muitas vezes apenas com os colegas que divide a mesinha .	(R24, linhas 02 – 04)

Lembramos que o emprego dos diminutivos são marcadores que enunciam valores afetivos permitidos e legitimados em nossa sociedade, principalmente quando se referem à educação infantil em geral, pois, corriqueiramente, são usados termos no diminutivo (*mesinha*, *coleguinha*) como uma tendência para expressar afeto, acolhimento e ainda, envolvimento com o período infantil.

Esse posicionamento – antes enfatizado, é revelado por certas marcas linguísticas que apontam para uma concepção de ensino e aprendizagem, bem como sugerem o modo de o professor representar e orientar sua prática. Vejamos nos fragmentos:

Reconhece seu nome escrito e o nome de alguns colegas de sala. Escreve seu nome completo sem o auxílio da
ficha. Ainda apresenta um pouco de dificuldade na hora de reproduzir do quadro, mas tem se esforçado para
melhorar. Identifica todas as letras do alfabeto. Manuseia livros, revistas e outros portadores de textos
demonstrando interesse pela leitura. (R1, linhas 04 – 09)

A propósito, é aparente uma concepção tradicional de ensino adotada pela professora, do jeito como se refere à reprodução da escrita no quadro; na utilização de fichas; na identificação do alfabeto etc.; manifestando-se, assim, uma didática que privilegia as habilidades perceptuais de cópia e memorização, mas que se revela não adequada para a educação infantil. Nesse contexto, a eficiência do ensino e da aprendizagem está relacionada à capacidade de o aluno responder de maneira apropriada às tarefas prescritas. Essa postura contrária, de tal modo, as determinações da Proposta Pedagógica de Educação Infantil do município de Fortaleza (2009, p. 52), visto que “o trabalho exclusivo com as habilidades percepto-motoras é insuficiente para desenvolver a escrita das crianças”. Portanto, segundo essa orientação, em relação às áreas de conhecimento e, particularmente, à Linguagem escrita – para que se efetive a aprendizagem – o

domínio das habilidades perceptivas e motoras (reprodução, cópias etc.) – antes consideradas indispensáveis à alfabetização – hoje, apesar de sua importância, já não se constitui mais um subsídio primordial.

Diante do exposto, observamos no caso do R1 e R11 – anteriormente analisados, uma ênfase na direção didática para a apreensão das habilidades perceptivas e motoras dos alunos, tanto na educação infantil quanto no 1º ano. Ressaltamos, contudo, que não temos aqui a intenção de colocar em dúvida a sua relevância, pois compreendemos que essas habilidades precisam ser trabalhadas especialmente no sentido de oferecer ao aluno condições para o desenvolvimento da dimensão intelectual e, inclusive, perceptual. Chamamos a atenção, porém, no que concerne à forma como deve ser abordada, pois entendemos que necessita ser repensada e reavaliada pelas próprias professoras.

Ao finalizar as primeiras análises atinentes às modalizações, percebemos que a utilização de modalizadores no discurso do professor é bastante recorrente, seja no seu emprego para indicar certeza dos argumentos apresentados, para enfatizar os aspectos subjetivos notadamente salientados, ou até mesmo para reforçar deonticamente as obrigações partilhadas com os pais em relação à educação das crianças. Destarte, as apreciações realizadas nos permitiram desnudar algumas representações construídas e reconstruídas em relação ao *agir do aluno*, que, ao longo do processo discursivo, vai se revelando. Com o propósito da continuidade desta análise, passemos a seguir ao próximo relatório.

Quadro 10 – RELATÓRIO 12

RELATÓRIO 12 (Educação Infantil)		MODALIZAÇÃO
01	_____é uma criança muito esperta e	APRECIATIVA
02	interessada . Sente-se à vontade para contar	APRECIATIVA
03	novidades na roda de conversa. Apresenta bom	APRECIATIVA
04	comportamento, desde que não seja influenciado	APRECIATIVA
05	pelos colegas, momento em que mostra resistência	APRECIATIVA
06	em seguir as regras e rotina da sala	DEÔNTICA
07	de aula.	
08	Na área de linguagem_____escreve	
09	seu nome sem modelo, reconhece seu pré-nome	
10	e dos colegas em diferentes contextos. Tem confi-	APRECIATIVA
11	ança na realização de atividades, faz questão	PRAGMÁTICA
12	em participar , muitas vezes não permite que o	APRECIATIVA/LÓGICA
13	outro se expresse tomando a frente , mostrando	APRECIATIVA / PRAGMÁTICA
14	que sabe .	APRECIATIVA
15	Quanto ao raciocínio lógico-matemático,	
16	reconhece os números, as cores e as formas	
17	geométricas.	
18	_____ demonstra muito interesse em a-	APRECIATIVA
19	prender, realiza as atividades com prazer e	APRECIATIVA
20	entusiasmo . Gosta de ouvir histórias sempre aten-	APRECIATIVA / LÓGICA / APRECIATIVA
21	to aos conhecimentos. É importante que tenha	DEÔNTICA
22	acompanhamento familiar, disso depende seu	
23	sucesso escolar.	

Diante das observações realizadas nesse relatório, constatamos que o mundo subjetivo é bastante evidente, através das marcas linguísticas recorrentes, mormente na marcação das modalizações apreciativas, que remetem à avaliação de aluno *esperto*, *interessado* e que

apresenta um **bom comportamento**. Nesse contexto subjetivo, o enunciador revela a representação de um *agir de aluno* ideal, com qualidades que considera essenciais para esse modelo: esperto, atencioso, participativo, confiante, entusiasmado, além de ser também interessado (*demonstra muito interesse*), ter gosto e atenção aos estudos, e, inclusive – como destacado – um **bom comportamento**, já que *segue as regras e rotinas estabelecidas*.

Verificamos como esses adjetivos são tão significativos na descrição realizada, principalmente quando a professora pontua que o aluno poderá mostrar resistência em seguir as normas da sala de aula caso seja “influenciado pelos colegas”, que provavelmente não têm o mesmo “bom” comportamento, pois são capazes de induzi-lo à indisciplina. A partir dessa representação a professora deixa claro um modelo de aluno que faz parte do seu mundo subjetivo, momento em que é bastante convincente sobre as qualidades e o perfil desejado de um *agir de aluno*, deixando nítida a confiança que essas qualidades se projetam no aprendizado do aluno.

Esse posicionamento do enunciador nos leva ao seguinte questionamento: a escola é somente local de alunos modelos, ideais? Ou seja, daqueles que aprendem no tempo considerado adequado – no mesmo ritmo, com “bom comportamento”. É claro que não, nem poderia ser. Na verdade, torna-se fundamental que haja variedade nos diversos espaços de aprendizagem, visando favorecer trocas culturais e de saberes.

Aliás, nessa mesma perspectiva, incluem-se outros relatórios nos quais os discursos dos enunciadores denotam uma visão de que as crianças com mais atitude, espertas, interessadas e bem comportadas materializam a representação de um aluno utópico, que não tem dificuldades na aprendizagem, que segue as regras, que toma a iniciativa. Esse posicionamento é visível no trecho que se segue:

<i>Tem confiança</i> na realização de atividades, <i>faz questão</i> em <i>participar</i> , <i>muitas vezes</i> não permite que o outro se	
expresse <i>tomando a frente</i> , mostrando que sabe.	(R12)

No que diz respeito à análise das representações do *agir do aluno*, o enunciado é bastante significativo e respaldado pelo emprego de várias modalizações, como constatamos a seguir:

- ☐ Apreciativas: ***Tem confiança*** – estrutura modal que tem valor de adjetivo: confiante; ***faz questão em participar*** – evidência subjetiva de um aluno que tem interesse, atitude, e, ainda, é participativo. Por fim, temos a expressão ***tomando a frente*** que reflete um valor de quem tem ação, iniciativa;
- ☐ Lógica: a certeza em relação às atitudes do aluno é marcada pelo segmento – ***muitas vezes*** – apoiado no mundo objetivo;
- ☐ Pragmáticas: introduz um julgamento sobre a intenção – o querer-fazer – do aluno, que se sobressai com o verbo (fazer) conjugado no presente do indicativo (***faz questão em participar***). Já a capacidade de ação – o poder-fazer – é marcada pelos verbos no gerúndio (***tomando a frente, mostrando que sabe***).

Diante dessa exposição, verifica-se que as modalizações apresentadas revelam um posicionamento que privilegia não apenas a aprendizagem, mas a atitude, a participação e o interesse do aluno. Essa observação é ratificada quando – de forma diversa – em alguns fragmentos avaliativos, notamos que características menos dinâmicas e ativas, portanto, mais lentas, repercutem na aprendizagem do aluno – de acordo com a colocação das professoras, como veremos em seguida.

_____ se mostra um garoto <i>calmo, meigo e amigo</i> de todos. <i>Algumas vezes demonstra timidez</i> . Realiza
as atividades de casa e de classe, porém, <i>às vezes</i> , não consegue concluir as atividades de classe pois copia
<i>lentamente</i> . Conclui-se que o aluno, de <i>forma geral</i> , teve um desenvolvimento <i>pouco significativo</i> pois apresenta
um <i>ritmo lento de aprendizagem</i> . (R5, linhas 01 – 06)
_____ continua se mostrando <i>tímida, triste</i> . <i>Não interage</i> com os colegas. Na realização das atividades, só as faz se a professoras estiver perto incentivando-a e orientando-a. <i>Apesar</i> de ficar a maior parte do tempo <i>parada</i> ,
<i>aparentemente apática</i> , demonstra <i>boa</i> compreensão do que é solicitado nas atividades propostas. (R6)

Nos exemplos apresentados temos a presença de muitas modalizações apreciativas. No R6 encontramos: ***aparentemente*** (advérbio), ***tímida, triste, parada e apática***, adjetivos que buscam definir o perfil da aluna e enfatizar como essas qualidades influenciam no desempenho e no cumprimento das atividades. A mesma posição é assumida pelo enunciador do R5, quando

acentua que o aluno *se mostra calmo, meigo e amigo*, porém com um desenvolvimento “abaixo” do desejável (*pouco significativo*), devido, sobretudo, ao ritmo (*lento*) não satisfatório de aprendizagem.

Outro ponto que nos chamou atenção foi encontrar referências sobre a obediência às regras na escola – “momento em que mostra *resistência* em *seguir* as *regras e rotina*” – não apenas no R12, mas em outros relatórios, como nos R2, R8, R12, R21, R22, predominantemente, em que a *compreensão*, o *respeito* e a *obediência* em relação às normas se fazem explícitas. Trata-se, assim, de uma ação prescrita institucionalmente em que o professor espera o cumprimento, no sentido da manutenção da disciplina em sala de aula e, conseqüentemente, na escola – concebida normalmente como espaço de aprendizagem, mas também de regras preestabelecidas e que precisam ser cumpridas.

[...] Tem certa dificuldade em compreender <i>as regras da sala</i> .	(R2, linhas 03 – 04)
[...] Colabora no fortalecimento da amizade e respeito <i>as regras de convívio</i> na Escola.	(R21, linhas 03 – 04)
[...] Obedece <i>todas as regras</i> da sala <i>sem resistência</i> .	(R22, linhas 04 – 05)

Enfim, encerramos essa parte das análises das modalizações, na qual esperamos ter desvelado algumas representações que os professores constroem no que concerne ao *agir do aluno* em relação à aprendizagem. Compreendemos, fundamentalmente, que essas análises apontam para um julgamento essencialmente subjetivo, tendo em vista a projeção que o professor realiza no que tange ao “*agir de aluno* ideal” e que normalmente é construída e respaldada pela escola. Esta instituição, em geral, apresenta uma espécie de modelo de *agir*, na qual os alunos devem pautar suas atitudes. Por outro lado, ao mesmo tempo, não ficam totalmente evidentes as habilidades e capacidades esperadas do *agir* desses alunos.

Ressaltamos, porém, que cada avaliação é única em sua singularidade, devido às características próprias da situação de produção, assim como, da especificidade de cada professor e aluno, ao avaliar e ser avaliado respectivamente. Dito isto, não podemos de modo algum, nunca realizar uma generalização, mas apenas considerar a legitimidade de cada avaliação, procurando apresentar indícios que revelem um agir languageiro do professor em relação ao *agir do aluno*.

4.2.2.1 Frequência das modalizações nos relatórios

Ao examinar as modalizações nos diversos relatórios, nossos dados revelam a ocorrência de algumas delas com maior frequência, enquanto em outras, percebemos uma menor incidência, como é o caso da modalização deôntica. Esta surge, normalmente, no final do relatório quando se refere aos pais, manifestando um diálogo no qual prevalece a voz social do professor que assume a enunciação para expressar o anseio e a necessidade do acompanhamento da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Com uma razoável frequência, encontramos as modalizações pragmáticas, numa soma de quarenta e duas recorrências para um total de trezentos e quarenta (340) modalizações, que surgem nos trinta relatórios analisados. Compreendemos, então, que elas têm um valor bastante relevante na avaliação, pois estão ligadas às ações possíveis que o aluno já pode realizar, ou melhor, sobre suas razões (o dever-fazer), suas intenções (o querer-fazer) e, necessariamente em relação a sua capacidade de concretização (o “saber-fazer” ou o “poder-fazer”) (BRONCKART, 1999, p. 132).

As duas modalizações com maior constância foram as lógicas e, de maneira especial, as apreciativas. As primeiras emitem um caráter de objetividade e verdade em relação às proposições e dessa forma são bastante significativas no contexto discursivo dos relatórios. Podem emitir a certeza (ou incerteza), a possibilidade (ou impossibilidade)/a probabilidade no que diz respeito à aprendizagem de uma criança, por meio de seus enunciados. Destacamos que essa modalização tem uma distribuição muito regular dentro dos relatórios, além disso, sua marcação é feita, geralmente, por expressões impessoais (é *indispensável*), advérbios (*anteriormente*), locuções adverbiais que regem uma completiva (*sem dúvida que...*).

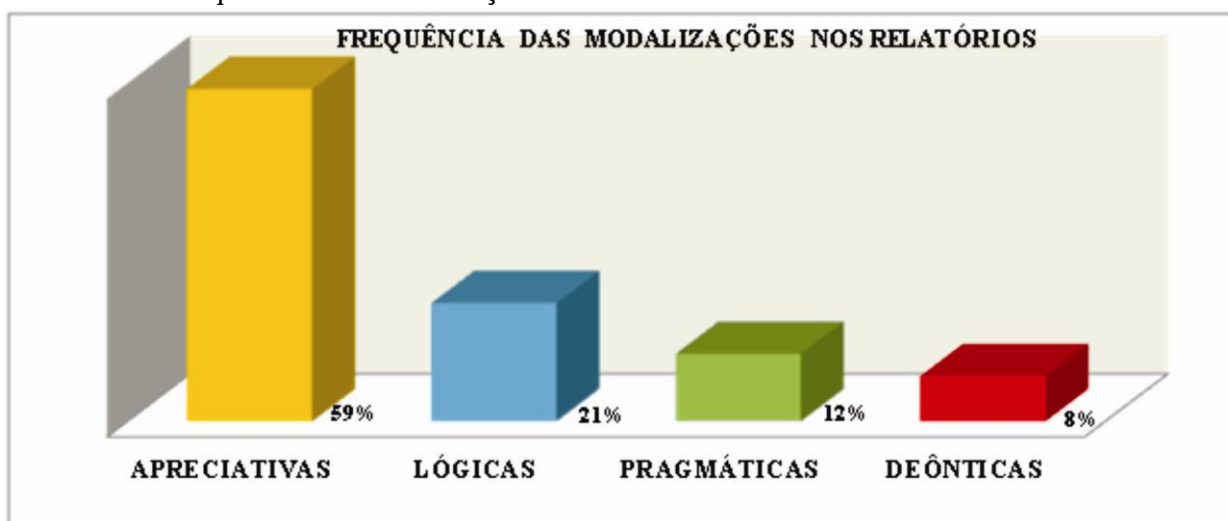
Constatamos ainda que as modalizações apreciativas apresentaram uma enorme frequência em nossos dados, devido ao fator primordial de se constituírem em valores subjetivos, avaliativos e, assim, serem fundamentais em uma avaliação. Revelam grande influência no que compete à caracterização do aluno, visto que a maioria das professoras utiliza adjetivos para qualificar seus alunos e, assim, atribuir um julgamento sobre atitudes, comportamentos, condutas e obviamente tornar-se visível um posicionamento em relação ao desenvolvimento intelectual desse aluno. Com efeito, há, sobremaneira, uma gama de modais apreciativos nos relatórios que se manifestam através de inúmeros adjetivos, advérbios, locuções adverbiais, estruturas verbais

que traduzem aspectos (*fica feliz, mostra satisfação, muito esperta*), expressões linguísticas quantificadoras ou intensificadoras (*muito, bastante, melhor, pouco*). Observamos, ainda, que muitas modalizações apreciativas evidenciam a afetividade da professora, marcada profundamente pela subjetividade do ato avaliativo.

Em decorrência das observações realizadas, consideramos que as modalizações, sejam deônticas, pragmáticas, lógicas ou apreciativas, têm um grande impacto no propósito comunicativo do relatório, visto que se trata de uma avaliação e, portanto, as escolhas linguístico-discursivas são realizadas com uma determinada finalidade, quer para afirmar, negar, refutar, confrontar, enfim, emitir um posicionamento, um julgamento valorativo que, como vimos, é bastante modalizado.

Com o objetivo de melhor visualização da distribuição das modalizações nos relatórios foi realizado o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Frequência das modalizações



O gráfico apresentado mostra o percentual de cada modalização em relação a um total previamente tabulado. Esse total é de aproximadamente trezentos e quarenta (340) modalizações encontradas em todo o corpus, o equivalente a trinta (30) relatórios. Basicamente, selecionamos as modalizações apreciativas e obtivemos uma soma de duzentas e uma (201) modalizações, que correspondem a 59% do total de 340 localizadas. Já as lógicas, satisfazendo a totalidade de 21%, foram identificadas em torno de setenta e uma (71). Em menor escala, distribuem-se as pragmáticas com o quantitativo de 12%, isto é, de quarenta e uma (41)

ocorrências. Por fim, com menos emprego, tivemos as deônticas, com o percentual de apenas 8%, que condiz a vinte e sete (27) modalizações.

As ocorrências dessas modalizações são bastante expressivas, tanto pela quantidade encontrada, mas, sobretudo, pelas implicações que têm quando as articulamos ao contexto de produção, às vozes e às metáforas, como veremos adiante. Porém, a título de exemplificação, apresentaremos, no próximo quadro, algumas modalizações identificadas:

Quadro 11 – Modalizações identificadas nos relatórios

AS MODALIZAÇÕES NO RELATÓRIO			
APRECIATIVAS	LÓGICAS	PRAGMÁTICAS	DEÔNTICAS
Muito esperta, fala pouco, calada, bom, tem confiança, retraída, tímida, triste, amigo, parada, reservado, meigo, ótimo, alegre, pouco significativo, lento, com interesse, grande potencial, difícil, tem autonomia, muito esperto, reservado, boa, tranquila, assíduo, gosta, dificilmente, fiel, prestativa, harmoniosamente.	Acredito, um pouco, certamente, assim, percebemos, às vezes, principalmente, durante o ano, nesses momentos, sempre precisando, também, ainda tem, necessitando assim, desde que, sem dúvida, anteriormente, agora, alguns, ainda não, de certa maneira, desde que.	Sabe escrever, teve avanços, é capaz de classificar e seriar, tem dificuldade em efetuar, continua resolvendo conflitos, apresenta capacidade para aprender, demonstra não conhecer, apto a adquirir, procura trabalhar, procura organizar.	É indispensável, será essencial, mas se for acompanhado, é de grande importância, será importante, quando for necessário, precisamos trabalhar, deve ser consciente, recomendo que, é importante ser motivada, o apoio é indispensável.

Concluimos, então, a análise das modalizações – apreciativas, lógicas, pragmáticas, deônticas – nos relatórios e fragmentos apresentados em que procuramos de certa maneira expor nosso posicionamento crítico, levando em conta, especialmente, as condições de produção desses relatórios, visto que a situação de produção não é, de forma alguma, a mais adequada – como observamos na análise dos questionários. Portanto, diante da relevância da análise apresentada fizemos nossas interpretações e considerações. Ressaltamos que não pretendemos esgotar o assunto, mas, sim, oportunizar novas apreciações e contribuições. Tendo em vista essa possibilidade, passaremos para próxima seção, na qual analisaremos o gerenciamento das vozes enunciativas.

4.2.3 As vozes reveladas no relatório

Como vimos, as vozes são definidas como as instâncias que expressam o posicionamento enunciativo daquilo que é enunciado no conteúdo temático do texto. São entidades que definem e assumem os pontos de vista (comentários, opiniões, julgamentos etc.) e pelas quais os fenômenos enunciativos são apreendidos. Essas vozes, no caso do relatório, são expressas a partir das avaliações feitas sobre o aluno contidas no texto. Conforme Bronckart (1999, p. 130), “é o autor (ou agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, ou que, ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros [...]”. Conforme a afirmação do autor, podemos inferir que, geralmente, é a instância geral da enunciação que assume diretamente a responsabilidade – o dizer. Essa voz, chamada de **neutra**, pode ser a do *narrador*, *expositor/textualizador*, desse modo, modificando-se de acordo com o tipo de discurso apresentado.

Nessa abordagem, Bronckart (1999, p. 330) assinala: “ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s) [...]”. Dessa assertiva conclui-se que, enquanto nas modalizações o arranjo das funções e escolhas linguísticas está menos relacionado aos tipos de discurso, diferentemente, nas vozes há implicação e inserção em um ou em vários mundos discursivos⁶⁹ criados pelo autor, com regras e coordenadas diferentes da do seu mundo empírico.

Considerando, então, o caráter discursivo dos relatórios, verificamos que o agente-produtor, ao mobilizar representações e criar mundos discursivos, assume a responsabilidade enunciativa do texto, visto que a voz neutra (narrador, expositor/textualizador) é sempre dedutível de segmentos de textos na terceira pessoa. Ressaltamos que, em nosso corpus identificamos a voz **neutra**, denominada como a voz do textualizador. Encontramos, ainda, vozes secundárias: a voz do autor empírico do texto (professor); a voz social do aluno, de professores, dos colegas, da escola e da família.

Portanto, a análise das distintas vozes nos permite a compreensão da responsabilidade enunciativa do professor e de seu papel na avaliação, particularmente no relatório. Entendemos que essa voz é acionada por um conjunto de representações construídas na

⁶⁹ Os mundos interativos criados pela atividade humana.

interação com as ações de linguagem e com os discursos explicitados em vozes sociais, institucionais, implicados como agentes dessas ações. Abaixo, apresentamos o relatório 25 para a análise:

Quadro 12 – RELATÓRIO 25

RELATÓRIO 25 (1º ano)		MODALIZAÇÃO	VOZ
01	_____ é um aluno assíduo e re-	APRECIATIVA	ALUNO
02	servado , no início do semestre apresentou difi-	LÓGICA	
03	culdades em concluir as atividades. Hoje superou		NEUTRA
04	essa difículdade e já realiza suas tarefas no	APRECIATIVA	
05	tempo determinado.		
06	Reconhece o nome e o reproduz com		NEUTRA
07	clareza , gosta de atividades de pintura onde	APRECIATIVA	
08	se destaca realizando ótimos trabalhos.	APRECIATIVA	
09	Apresenta boa capacidade de assimi-	APRECIATIVA	NEUTRA
10	lação, identifica cores, formas e números. Con-		NEUTRA
11	centra-se nos jogos e demonstra interesse nas	PRAGMÁTICA	
12	atividades físicas.		
13	_____ obteve evolução satisfatória	APRECIATIVA	ALUNO
14	diante dos aspectos observados e avaliados,		
15	resultando assim numa aprendizagem signi-	LÓGICA	
16	ficativa . Parabenizo a família pelo acompa-	APRECIATIVA	AUTOR / FAMÍLIA
17	nhamento e estímulo favorecendo um ótimo	APRECIATIVA	
18	progresso em seu processo de aprendizagem.		

No que diz respeito às vozes no relatório apresentado, encontramos sobretudo o emprego da terceira pessoa do singular. Esse fato denota a manutenção da distinção entre o textualizador (denominada voz **neutra**) e a voz do autor empírico do texto (enunciador/professor), que assume explicitamente a responsabilidade da enunciação. É,

portanto, esse autor que elabora o relatório – reunindo os elementos que considera necessários para avaliação do aluno. Constatamos também, outras vozes secundárias, como as vozes sociais implícitas que o enunciador põe em cena. Temos assim: a voz do aluno – “_____ é um aluno assíduo”; a voz da professora e da família – “Parabenizo a família”; dos colegas/alunos – “Não interage com os colegas”; do grupo, da instituição escolar – “a parceria família-escola”; e, em um processo de fusão, a sua própria voz enquanto professor/autor – “percebemos que a criança [...]”. Nesse processo de fusão, o enunciador “assume, de algum modo, o seu personagem” (BRONCKART, 1999, p. 328), no caso do relatório: o papel social de professor, como ilustram os exemplos:

<u>Recomendo</u> que a <u>família</u> propicie mais situações de leitura e escrita [...].	(R11, linha 14)
[...] <u>acredito</u> que com o acompanhamento mais próximo da <u>família</u> e o compromisso de só faltar as aulas quando for necessário, ela poderá avançar mais seu processo de aprendizagem.	(R13, linhas 14 – 16)
<u>Percebemos</u> que a <u>criança</u> se desenvolve a medida que participa das aulas, pois sua ausência as aulas, por motivo de saúde o atrapalha bastante. É importante ser mais motivado no <u>ambiente familiar</u> .	(R24, linhas 18 – 22)
<u>Parabenizo</u> a <u>família</u> pelo acompanhamento e estímulo favorecendo um ótimo progresso em seu processo de aprendizagem.	(R25, linhas 18 – 22)
<u>Parabenizo</u> a participação da <u>família</u> no processo de aprendizagem do <u>aluno</u> , pois é fundamental essa parceria com a <u>escola</u> favorecendo êxito nos resultados.	(R28, linhas 15 – 18)
<u>Escola</u> e <u>família</u> , <u>precisamos</u> trabalhar juntos para ajudar _____ a superar [...].	(R29, linhas 17 – 18)

A voz do professor, que surge, normalmente, no final do relatório realizando um encerramento da avaliação, costuma ser direcionada aos pais – à família, na forma de recomendação – R11; uma orientação – R13; um aconselhamento – R24; um elogio – R25 e R28; um apelo/solicitação – R29, quanto ao acompanhamento e compromisso dos responsáveis pelo aluno no que tange à aprendizagem. Muitas vezes essa orientação refere-se à questão da participação, assiduidade e frequência às aulas, como nos R13 e R24. Além disso, essa voz pode igualmente enaltecer os pais, como no caso dos R25 e R28. Ainda a esse respeito, essa voz que observamos é introduzida pela primeira pessoa do singular (recomendo, parabenizo, acredito) ou plural (percebemos, precisamos), na busca de um diálogo com a família, ou de uma parceria para juntos (professor/escola/família) dividirem a responsabilidade do processo educativo.

Notemos, ao analisar o relatório abaixo (R30), quais desdobramentos tem esse diálogo (família/escola/professor) para o propósito comunicativo do relatório e qual a importância da responsabilidade enunciativa, visto que se trata de uma avaliação. Focalizando esses questionamentos, iremos nos direcionar à próxima análise.

Quadro 13 – RELATÓRIO 30

RELATÓRIO 30 (1º ano)		MODALIZAÇÃO	VOZ
01	_____ se mostra uma criança tranquila	APRECIATIVA	ALUNO
02	e reservada . Apresenta um relacionamento	APRECIATIVA	NEUTRA
03	amigável com os colegas. Relaciona-se bem	APRECIATIVA	PERSONAGEM
04	com a professora .		PROFESSORA/ NEUTRA
05	Apresenta uma forma lenta de aprender.	APRECIATIVA	NEUTRA
06	Precisa desenvolver sua coordenação motora	DEÔNTICA	AUTOR
07	final sendo necessário muita atividade de	DEÔNTICA	
08	recorte e colagem, pintura e a própria		
09	escrita. Ainda tem dificuldade na es-	LÓGICA/APRECIATIVA	NEUTRA
10	crita do nome mesmo com o uso da		
11	ficha e também no conhecimento do	LÓGICA	
12	alfabeto.		
13	É preciso investigar se o aluno tem	DEÔNTICA	SOCIAL/ PROFESSORA
17	algum problema de vista para que seja	LÓGICA	
15	corrigido se for o caso, o que o ajudará	PRAGMÁTICA	
16	bastante na aprendizagem.	APRECIATIVA	
17	Escola e família, precisamos trabalhar	PRAGMÁTICA	FAMÍLIA/ESCOLA/ PROFESSORA
18	juntos para ajudar _____ a superar	DEÔNTICA	PROFESSORA / ALUNO
19	suas dificuldades e avançar na	APRECIATIVA	
20	aprendizagem, na próxima etapa.		

No relatório destacado, logo no primeiro parágrafo, vemos que o autor se distancia da autoria e põe em cena a “professora” – “Relaciona-se bem com a **professora**” – como se quisesse se afastar do que é dito. Nesse caso, a voz que aparece com maior ênfase é a voz neutra do textualizador, visto que não acontece (de certa forma) uma implicação, mas um rompimento da responsabilidade enunciativa, quando entra em cena uma referência genérica (“**professora**”). Esse evento é visível essencialmente no R4 – “continua se relacionando **bem** de forma **amigável** com **seus colegas** e **professora**” –, no momento em que não ocorre uma referência “aos colegas”, mas sim, aos “**seus colegas**”, como se esses alunos não fizessem parte de um mesmo contexto, da mesma sala de aula e não fossem alunos da própria professora. Contudo – em nossa percepção – embora tenha ocorrido esse “não envolvimento” no citado segmento, a presença das modalizações apreciativas – evidenciadas pelo emprego de advérbios e locuções adverbiais (***bem/de forma amigável***) – deixam marcas bastante nítidas da subjetividade e juízos de valor expressos pela professora e que representam e avaliam o comportamento, o relacionamento, enfim, a sociabilidade desse aluno. Vejamos que em outros relatórios encontramos a mesma colocação:

_____, continua mantendo um bom relacionamento com <u>seus colegas</u> e <u>professores</u> .	(R21, linhas 01 – 12)
<i>Tem atitude positiva</i> perante as propostas da <u>professora</u> .	(R18, linhas 04 – 05)
Na realização das atividades, só as faz se <u>a professora</u> estiver perto [...].	(R6, linhas 03 – 04)
_____, apresenta um bom relacionamento <u>com todos</u> , <u>professores</u> e <u>alunos</u> .	(R15, linhas 01 – 02)

Essa interlocução acontece no mundo subjetivo do autor/enunciador, que, em um processo dinâmico, ora se distancia, ora se aproxima, como se pretendesse separar a enunciativa da “professora” real. Esse processo se desenvolve em alguns pontos do texto, pois, como se trata de uma avaliação, temos a presença de muitas modalizações carregadas de significados, que exprimem o julgamento da professora ao empregar adjetivos, advérbios, locuções verbais e qualificadores repletos de intenções e finalidades. Entendemos, então, que um dos efeitos pretendido pela professora, ao se distanciar é, ao mesmo tempo, aproximar-se dos (as) destinatários (as), como vemos no trecho: “**Escola** e **família**, **precisamos trabalhar juntos** para **ajudar** ____ a superar suas **dificuldades** e avançar na aprendizagem, na próxima etapa” – R 30.

Identificamos no fragmento anterior, uma voz que, além de assumir a responsabilidade enunciativa, procura partilhar com a família o dever-fazer (**precisamos trabalhar**) e o querer-fazer (**precisamos ajudar**) respectivamente; uma modalização pragmática (precisamos + verbo no infinitivo – trabalhar), sugerindo uma finalidade; por fim, uma modalização deôntica, que acentua o caráter proposicional de obrigação/necessidade na realização dessa determinada ação que visa à superação das dificuldades do aluno.

Vale destacar que, em alguns relatórios, a voz da enunciadora se apresenta em um discurso direto. Supomos que se trate da intenção de manter um diálogo com o aluno, incentivando-o e elogiando-o, procurando uma comunicação e participação na avaliação. Dessa maneira, modaliza-os quando os considera capazes, acredita no seu sucesso e os parabeniza. Nesse caso, os valores expressos traduzem uma certeza (você ***é capaz!***), (***continue***), manifestados por modalizações apreciativas e lógicas com os recursos da exclamação e do modo verbal no imperativo. Atentemos para o fato de que o destinatário, nesses relatórios, não está claro para os professores, pois, conforme demonstram na seção 4.2.1.1, os alunos não constam como destinatários do relatório. Observemos, então, esses posicionamentos nos recortes a seguir.

____, parabéns e sucesso!	(R8, linhas 10)
____ <u>você é capaz!</u> Sucesso!	(R19, linhas 10 – 11)
<u>Seu sucesso</u> só depende de você! <u>Você é capaz!</u>	(R20, linha 11)

Assim como nos fragmentos acima, encontramos diversas marcas de verbos e pronomes na primeira pessoa (do singular e/ou do plural) que revelam a implicação e a responsabilidade enunciativa do professor. A utilização de certas expressões linguísticas nos permite identificar representações que o professor tem de família, criança, ensino e aprendizagem. Compreendemos que essas representações denotam que na sua concepção a família é uma aliada nesse processo de ensino/aprendizagem e que a criança necessita de estimulação e incentivo, de acompanhamento constante, visto que se desenvolve à medida que participa das atividades escolares e frequenta a escola. A título de ilustração, apresentamos os segmentos abaixo, além de um relatório a ser analisado posteriormente.

Recomendo que a família propicie mais situações de leitura e escrita, [...]	(R11, linha 14)
Percebemos que a criança se desenvolve a medida que participa das aulas [...]	(R24, linhas 18 – 19)
Parabenizo a família pelo acompanhamento e estímulo.	(R2, linhas 16 – 17)

Quadro 14 - RELATÓRIO 10

RELATÓRIO 10 (Educação Infantil)		MODALIZAÇÃO	VOZ
01	Este relatório tem como objetivo,		NEUTRA
02	o acompanhamento do desenvolvimento		
03	físico, emocional, cognitivo e social da criança.		
04	A aluna _____ em sua formação		ALUNO
05	peçoal e social, conhece as cores e seus		
06	nomes, <i>é capaz de relaxar e descansar.</i>	PRAGMÁTICA	
07	Quanto ao movimento agrada-lhe		NEUTRA
08	jogo de montagem, faz construções com		
09	materiais diversos. Em relação às artes		NEUTRA
10	reproduz desenhos <i>procurando ser fiel</i> a rea-	PRAGMÁTICA APRECIATIVA	
11	lidade. Em sua linguagem oral e		
12	escrita mantém-se uma criança <i>comunica-</i>	APRECIATIVA	
13	<i>tiva normal</i> , reconhece e escreve seu nome	APRECIATIVA	
14	completo com ajuda da placa. Não apresentou		NEUTRA
15	dificuldades.		

É essencial destacar que, no relatório acima, verificamos um apagamento da voz de autoria no início do texto, quando o textualizador aponta de forma incisiva e objetiva a finalidade do relatório: “Este relatório tem como objetivo, o acompanhamento do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança”. Essa neutralidade permanece ao longo do relatório, quando se refere à aluna usando apenas a terceira pessoa do singular, majoritariamente, com verbos no presente. Compreendemos, portanto, que ocorreu pouca implicação discursiva.

Utilizam-se poucas modalizações, prevalecendo as pragmáticas (*é capaz* de *relaxar* e *descansar*), em que fica evidente a ênfase no poder-fazer e no querer-fazer do aluno (*procurando ser fiel*). Convém ressaltar também, os valores subjetivos atribuídos ao modo como a aluna consegue desenvolver sua atividade – de acordo com a reprodução da realidade – assumindo, assim, uma postura avaliativa diante dessa observação, que julga pertinente e positiva. Com restritas modalizações, observamos ao finalizar o relatório, que a educadora faz uso de uma modalização apreciativa, especificamente, no seguinte segmento: “[...] mantêm-se uma criança *comunicativa normal* [...]”, em que utiliza dois adjetivos para caracterizar a expressividade da aluna ou até mesmo a sua interação com outros alunos. Vimos, deste modo, que o relatório apresenta, predominantemente, a voz neutra, pois não há praticamente outra voz, a não ser a voz social da aluna – “A aluna _____ em sua formação” – no início da avaliação.

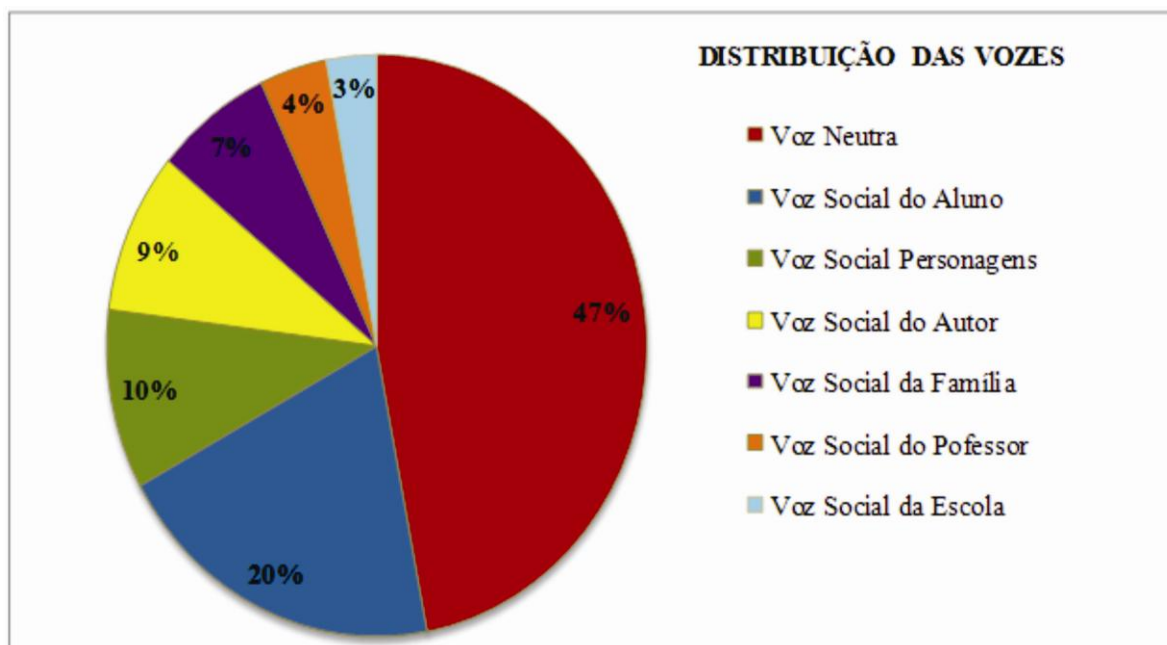
Finalizando a análise das vozes, podemos afirmar que em todos os relatórios analisados, percebemos a ocorrência da terceira pessoa do singular (ele/aluno). Notamos ainda que, à proporção que os discursos se ampliam nos relatórios, é especialmente, a voz neutra que prevalece durante todo o texto. Em segundo lugar temos a voz do aluno, justamente por se tratar de uma avaliação que tem como protagonista central o aluno. Essa não é uma voz visível, mas inferível durante a leitura, subentendida, que se apresenta ao longo dos relatórios, de modo mais marcante – ou não, sobretudo quando o enunciador o nominaliza: “____a aluna”, “____ uma criança”, “apenas nomeia D de _____”, buscando um contato mais próximo do interlocutor. Nesse âmbito, procuramos apreender as diferentes vozes que se anunciam e que assumem a representação de *aluno* construída sobre as diferentes formas de *agir* – desse aluno – expressas nos relatórios. Tendo em vista essas observações, apresentamos, a seguir, a distribuição das vozes nos relatórios.

4.2.3.1 A distribuição das vozes nos relatórios

Nesta investigação, analisamos, até aqui, modalizações e vozes expostas no discurso do professor. Procuramos construir algumas apreciações e no sentido de deixar mais clara nossas interpretações – em relação à marcação das vozes no discurso do professor –, resolvemos realizar uma tabulação de distribuição dessas vozes. Registramos, então, a ocorrência de cada uma delas

em número de vezes que se apresentam nos relatórios. Dessa forma, temos a seguinte configuração:

Gráfico 5 – Distribuição das vozes nos relatórios.



Ao observarmos o gráfico, podemos verificar como as vozes se distribuem ao longo do discurso do professor à medida que realiza a avaliação do aluno. Encontramos um total de duzentas e noventa e duas marcações de vozes (292) distribuídas nos trinta (30) relatórios. Dessa forma, apresentamos, assim, a ocorrência majoritária da voz neutra, a instância geral que assume a responsabilidade enunciativa no relatório, portanto, a voz do textualizador, com 139 marcações, o que corresponde a 47%. Em segundo lugar, com 20%, localizamos a voz social do aluno, apresentando 58 ocorrências, visto que o relatório dirige-se, justamente, em direção à sua avaliação, ao referir-se ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem. Com 10%, temos a voz social de outros personagens citados no texto, como: colegas, coleguinhas, companheiros, grupo, turma, crianças, alunos, meninos etc., que aparecem 29 vezes. Já a voz do autor empírico/enunciador do texto, surge com 26 incidências relativas a 9%. Essa voz tem, especialmente, a função de realizar comentários sobre os diversos aspectos que julga pertinentes em relação à avaliação do aluno e, também, no que diz respeito ao estabelecimento de uma comunicação com a família, com a escola e com o próprio aluno. Como percebemos, esse

diálogo com os pais é bastante representativo, visto que o professor busca dividir com a instituição familiar a responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno, além disso, tê-la como partícipe das decisões e avaliações que se referem ao aluno. Logo, essa voz – da família – compõe-se de 20 citações, isto é, 7% do total. Igualmente, com 3%, a parceria da escola é apontada como necessária no que tange ao processo de aprendizagem do aluno, repetindo-se 09 vezes. Enfim, a voz social do professor, que em um processo de fusão põe em cena a sua própria voz, foi encontrada em 4% dos relatórios analisados, distribuída em 12 segmentos.

Após a reflexão sobre o contexto de produção do relatório e a discussão dos questionários (utilizados com os professores), assim como a análise atinente aos mecanismos enunciativos, encerra-se a primeira parte de nossas interpretações. Salientamos que tanto o contexto de produção quanto a responsabilidade enunciativa e as modalizações, posteriormente serão retomadas na análise das metáforas, visto considerarmos essas categorias essenciais para a análise a que nos propomos. Assinalamos que nos recortes utilizados como exemplo, procuramos nos ancorar no referencial teórico adotado – ISD – para em seguida, extrair algumas conclusões que consideramos significativas para nosso objeto de pesquisa, notadamente, em relação às representações do *agir do aluno* que o professor realiza.

Diante das considerações levantadas e como expomos até aqui, em um enfoque discursivo da metáfora, o contexto de produção, a instanciamento das vozes e as modalizações empregadas contribuem, decisivamente, para o exame das metáforas. A partir da análise de um discurso conciliatório, Cameron e Deignan (2009, p. 160, grifo nosso) relatam que cada um dos pronunciamentos acionados contém um “elemento de **modalidade** em todos seus usos; os falantes, de algum modo, fazem alusão à difícil escolha de abandonar/sair de/escapar de alguma coisa e, frequentemente, às consequências negativas de tal ação”. Assim, segundo as autoras, os enunciadores empregam modalizações na busca de evidenciar a *força afetiva* de seus enunciados.

Como esclarecemos na seção referente à metodologia, para a identificação das metáforas, não empregamos nenhum programa de computador, visto que, como trabalhamos com uma base de dados relativamente pequena, e, ademais, com o fato de os enunciados constituírem-se de eventos linguísticos empíricos – que é o relatório, decidimos apreender como a linguagem metafórica se expressa através de várias leituras dos textos (SARDINHA, 2007, p.

141). De tal maneira, manualmente selecionamos as metáforas consideradas relevantes para as análises que pretendemos realizar.

Feitas essas exposições, passemos, então, para a análise das metáforas. Nesse momento, compactuamos com Moura (2007, p. 418) para quem “a interpretação de uma metáfora é guiada pelo contexto no qual ela se insere, que define um padrão de interpretação”. Diante dessa compreensão, esperamos realizar um estudo pautado nos pressupostos até aqui elencados, tendo em vista alcançar os objetivos antes delineados.

4.3 As metáforas na linguagem e no pensamento

Iniciamos a análise das metáforas nos reportando às asserções de Cameron (2003) no livro: *Metáfora no Discurso Educacional*, em que, a partir da mudança paradigmática ocorrida nos estudos desse campo⁷⁰, destaca o papel da metáfora em contexto de sala de aula – não sobrepujando a sua dimensão complexa, mas, sobretudo, levando em conta uma abordagem interacionista e sociocultural – à luz dos conceitos de Bakhtin e Vygotsky – volta-se para a linguagem e pensamento metafórico, buscando obter uma visão mais clara dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, tomando-se como base as metáforas que emergem no discurso do professor para expressar representações sobre o *agir* do aluno – considerando linguagem e pensamento –, entendemos que é preciso investigar como a metáfora é operacionalizada no texto/discurso (CAMERON; DEIGNAN, 2009). Dessa forma, no que diz respeito às análises, concordamos com as autoras ao se reportarem à teoria cognitiva e ressaltarem o uso da linguagem para a compreensão das metáforas, como vemos na afirmativa:

Esse deslocamento de foco para o discurso leva em consideração ideias da teoria cognitiva da metáfora no pensamento e a natureza convencionalizada de muitas metáforas; entretanto, ele também estabelece uma relação entre o conceptual e o linguístico, tanto na teoria quanto em estudos empíricos (CAMERON; DEIGNAN, 2009, p. 145).

Considerando a declaração assinalada, em um primeiro nível de análise, nossos dados revelam uma gama de expressões que remetem à construção de representações sobre a

⁷⁰ Ver capítulo 3, seção 3.6.

aprendizagem dos alunos. É bastante frequente, no discurso do professor, que o aluno deve ou precisa **avançar** nos diversos aspectos de seu desenvolvimento. Com essa finalidade, emprega várias metáforas linguísticas, assim como: “[...] houve um **avanço** em relação à escrita de seu nome [...]” – R14; “[...] como os demais colegas, teve **avanços** [...]” – R20; “[...] para ajudar ____ a superar suas dificuldades e **avançar** na aprendizagem, na próxima etapa [...]” – R30.

Diante dos exemplos elencados, ressaltamos que inicialmente nos deteremos em enunciados linguísticos que dizem respeito ao processo de aprendizagem dos alunos. Além dos citados, destacaremos os demais que consideramos imprescindíveis para esta análise. Focalizaremos principalmente aqueles que se referem ao processo de aprendizagem como um caminho, uma trajetória que deve ser percorrida para o alcance de certo objetivo, que no caso, é a aprendizagem. Direcionamos nosso olhar sobretudo para enunciados que têm uma motivação cognitiva, pois julgamos relevante essa motivação, especialmente, da metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, considerando o fato de que essa metáfora tem como submapeamento APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, tornando-se, assim, fundamental em nossas análises. Nesse percurso, em que o aluno é o passageiro e o professor o condutor, a viagem é o caminho que leva à aquisição dos conhecimentos, ao destino, conforme o esquema imagético FONTE – CAMINHO – META, proposto por Johnson (1987). É, portanto, nesse intuito que faremos nossa investigação.

Ante o exposto, dentre os trinta relatórios analisados, detectamos na maioria deles, alguma referência ao processo de avançar nos conhecimentos. Em pesquisa ao dicionário UNESP do Português Contemporâneo (BORBA, 2004), encontramos as seguintes definições para o verbete avançar (verbo transitivo direto ou transitivo indireto):

1. ir além de; ultrapassar.
2. fazer progredir; desenvolver.
3. fazer ir para a frente; adiantar.
4. adiantar-se; progredir.
5. passar; saltar.
6. ir; dirigir-se.
7. investir; atirar-se.

8. difundir-se; espalhar-se.
9. andar ou ir para a frente; adiantar-se.
10. desenvolver-se; desenrolar-se.
11. progredir.

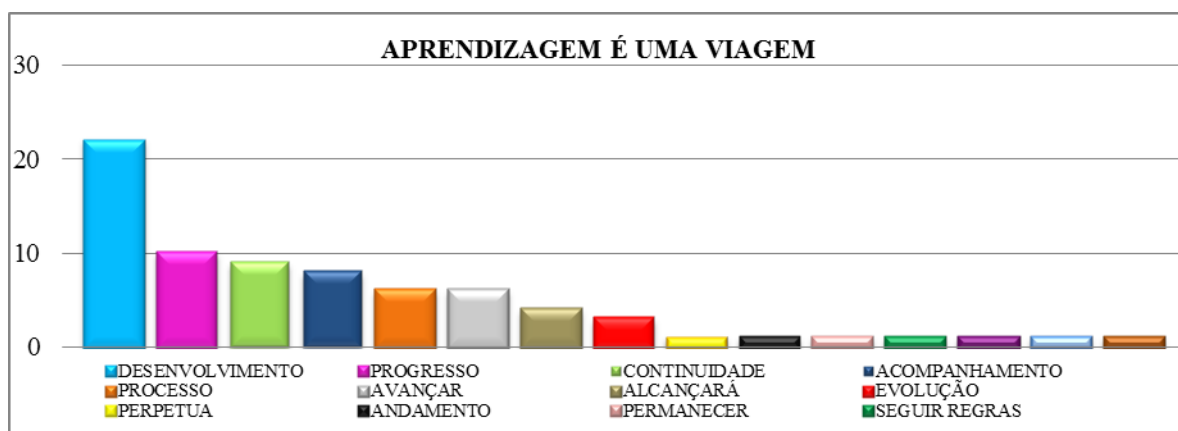
Como se pode perceber, nas definições encontradas, o verbo avançar assume diversas conotações, ademais, todas com um caráter de movimento, de prosseguir, ir adiante, realizando um deslocamento contínuo. Com base nessas observações, ao realizar uma tabulação⁷¹ dos termos encontrados nos relatórios que se referem à metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, localizamos um total de setenta (75) ocorrências, nas quais constatamos em vinte e duas (22) delas, a palavra **desenvolvimento**, correspondente a 29,3% dos segmentos; já a referência à **continuidade/continua** apresentou nove (09) marcações, referentes a 12,0% do total de incidências; o termo **acompanhamento** foi percebido em oito (08) passagens, o que equivale a 10,6 % de frequência; por sua vez, tanto os termos **avançar** quanto **processo**, que se destacaram seis (06) vezes, alcançaram 8,0%, simultaneamente; a palavra **progresso** e a variação **progredindo** repetiu-se em dez (10) ocasiões, atingindo uma frequência de 13,3%; com menos constância tivemos o vocábulo **alcançará** que se manifestou quatro (04) vezes e **evolução** que teve três (03) recorrências, com os percentuais de 5,3% e 4,0%, respectivamente. Enquanto outras palavras, que consideramos como parte desse contexto, identificamos apenas uma vez, como é o caso de **perpetua**, **andamento**, **permanecer**, **seguir regras**, **parada**, **tomando a frente** e **orientando**, todas apresentando a frequência de 1,3%. Sistematizando esses termos, passamos a utilizar a nomenclatura adotada na abordagem discursiva (CAMERON, 2003; CAMERON *et al.*, 2009). No caso, são denominados *veículos* metafóricos os vários termos identificados acima. Dessa forma, temos o seguinte quadro:

⁷¹ Tabulamos os dados em uma planilha — criada especificamente para essa finalidade, que se encontra pormenorizada no Apêndice A.

Quadro 15 – Ocorrência de veículos metafóricos – APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM

OCORRÊNCIA DE VEÍCULOS METAFÓRICOS - APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM				
DESENVOLVIMENTO	CONTINUIDADE	PROCESSO	AVANÇAR	PROGRESSO
(22) – 29,3%	(09) – 12,0%	(06) – 8,0%	(06) – 8,0%	(10) – 13,3%
ACOMPANHAMENTO	ALCANÇARÁ	EVOLUÇÃO	PERPETUA	ANDAMENTO
(08) – 10,6%	(04) – 5,3%	(03) – 4,0%	(01) – 1,3%	(01) – 1,3%
PERMANECER	SEGUIR REGRAS	PARADA	TOMANDO A FRENTE	ORIENTANDO
(01) – 1,3%	(01) – 1,3%	(01) – 1,3%	(01) – 1,3%	(01) – 1,3%

A partir da ocorrência dos termos-*veículo* que remetem à metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM e utilizando os dados do quadro 12, elaboramos, para uma melhor visualização, o gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Recorrência dos termos-*veículo* APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM

Diante do gráfico apresentado, ao lançar um olhar mais atento para os termos empregados nos relatórios analisados, podemos fazer a seguinte dedução: à medida que a professora utiliza termos que remetem à aprendizagem como um caminho a ser seguido, tendo em vista realizar uma avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, constrói e reconstrói representações de um *agir* e nessa circunstância algumas metáforas conceituais subjazem a esses enunciados avaliativos, como: COMPREENDER É CAMINHAR ou ainda que, APRENDIZAGEM É UMA CAMINHADA. Percebemos, assim, que em um contexto discursivo

de avaliação essas palavras (**avançar, progredir, desenvolver, seguir, acompanhar** etc.) denotam processos automáticos em sua origem, visto que são projetados domínios que partem de outros mais complexos (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008), mormente, ao se considerar que as diversas concepções assumidas pelo indivíduo resultam de processos mentais e ligam-se aos fatores experienciais: “a essência da metáfora é compreender e experienciar um tipo de coisa no lugar de outra; compreendê-la equivaleria a compreender o próprio modo de pensar e agir inerente ao homem” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 5). Nessa perspectiva de análise, podemos inferir uma metáfora mais abrangente: A VIDA É UMA VIAGEM, que remete às anteriores e à metáfora conceitual, seu submapeamento, APRENDIZAGEM É CAMINHO, portanto, APRENDER É CAMINHAR com um objetivo.

Salientamos que a metáfora em destaque refere-se basicamente ao esquema imagético ORIGEM – CAMINHO – META (JOHNSON, 1987), visto que se trata de uma construção cognitiva profundamente implicada com as experiências basilares de nossa estrutura conceitual e perceptual. Nesse caso específico (APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM), temos um conceito abstrato (APRENDIZAGEM), compreendido em termos de um outro conceito concreto (VIAGEM), já internalizado a partir do esquema de CAMINHO, ou melhor, o conceito de VIAGEM baseia-se, fundamentalmente, no esquema de CAMINHO.

Vimos no capítulo 3, especificamente na seção 3.6, que a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM tem vários acarretamentos metafóricos (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008). Fazendo uma espécie de analogia com os mapeamentos elencados pelas autoras, podemos inferir que, quando a professora relata que o aluno **avançou** ou que precisa **avançar**, significa compreender o processo de ensino-aprendizagem como um trajeto a ser percorrido, trilhado e explorado pelo aluno, no qual o objetivo maior – que precisa ser alcançado – é o da aprendizagem.

Sob essa ótica, atentemos para o fato de que os termos-*veículo* se referem às diversas etapas ou passos de um caminho, no caso, do caminho para a aprendizagem. Deste modo, temos no fragmento: “[...] teve um **desenvolvimento pouco significativo** pois apresenta um **ritmo lento** de aprendizagem [...]” – R5, uma espécie de **desenvolvimento** que ocorreu ao longo do percurso, mas que sinaliza que o aluno não atingiu uma aprendizagem satisfatória em um determinado período desse caminho, visto apresentar um **ritmo lento** de aprendizagem. Nesse caso, o emprego das modalizações apreciativas (**pouco significativo/lento**) traduz o julgamento

subjetivo dessa proposição. A **continuidade** desse **processo** também é bastante marcante no discurso da professora, principalmente quando expõe no relatório (R4) que: “[...] *É importante que* a família **continue** dando o **apoio** necessário para que a aluna **continue** tendo **êxito** em seus estudos [...]”. Neste recorte temos uma modalização deôntica (*É importante que*) marcada por uma oração impessoal que coloca o enunciado metafórico à luz de um comprometimento que a família deve ter com o **acompanhamento** da aprendizagem da criança, utilizando-se de um discurso prescritivo e persuasivo atribuído à família. Ao mesmo tempo emprega uma Metáfora Primária: AJUDA É SUPORTE (*que a família continue dando o apoio*). Esta metáfora ainda se repete linguisticamente no R6: “[...] O **apoio** da família é indispensável no **processo** de aprendizagem da criança [...]”, evidenciada por outra modalização deôntica (*é indispensável*) que também se fundamenta em critérios e avaliações do mundo social, apresentando o **apoio** da família como absolutamente necessário ao **processo de aprendizagem** do aluno.

Diante do exposto, observamos que podem ser inferidas diferentes realizações metafóricas advindas da metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM. Entre os diversos acarretamentos metafóricos instanciados a partir dessa metáfora, temos: o professor como GUIA. É, então, com base nesse ângulo que desenvolveremos a seção seguinte.

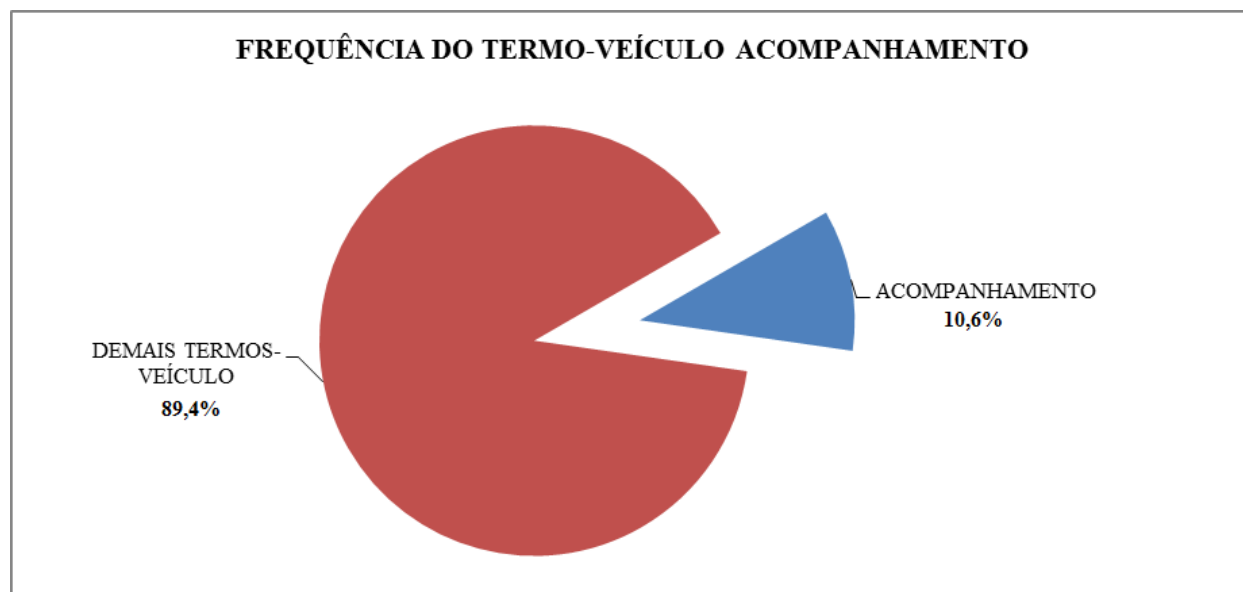
4.3.1 O professor como CONDUTOR/GUIA

Como vimos, decorre da metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM diversos acarretamentos, entre eles o professor como CONDUTOR/GUIA. Aqui há o pressuposto do docente compreendido como um acompanhante, aquele que conduz o aluno no seu desenvolvimento, que encaminha, aponta rumos, mostra os passos que o aluno precisa seguir; o caminho que deverá percorrer até o ponto de chegada: o conhecimento, o saber. Ao passo que o professor é um guia, os alunos são, portanto, os APRENDIZES/VIAJANTES, aqueles que devem ser conduzidos, guiados, orientados no caminho da aprendizagem, que nesse caso é o destino a ser alcançado (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008).

Nessa perspectiva, em nosso corpus, destacamos as expressões que remetem, inicialmente, à relação de condução/direção do aluno nesse caminho da aprendizagem. Na seção anterior, os segmentos indicativos da metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA

VIAGEM, totalizaram setenta e cinco (75) marcações. Com 10,6%, o termo **acompanhamento** (o qual consideramos relevante para a relação de sentido que nos reporta a PROFESSOR/CONDUTOR/GUIA) repetiu-se oito (08) vezes nos diversos relatórios analisados. A partir dessa constatação, elaboramos um gráfico relativo à frequência de ocorrência desse termo:

Gráfico 7 – Frequência do termo-veículo **acompanhamento**



O gráfico apresentado se refere à frequência do termo – *veículo* **acompanhamento**, que, como observamos, teve uma constância de 10,6% em relação ao número de ocorrências que sugerem a aprendizagem como um caminho/acompanhamento, isto é, ao total de segmentos com essa motivação metafórica, tendo em vista que, entre os trinta (30) relatórios, o *veículo* acima se repetiu oito (08) vezes nos enunciados analisados. Abaixo, destacamos as metáforas linguísticas que dizem respeito a esse *veículo* metafórico. Então, vejamos:

Na realização das atividades, só as faz se a professora estiver perto incentivando-a e orientando-a .	(R06)
Este relatório tem como objetivo, o acompanhamento do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.	(R10)
É importante que tenha acompanhamento familiar, disso depende seu sucesso escolar.	(R12)
A criança está apta a ingressar no 1º ano, mas acredito que com o acompanhamento mais próximo da família, [...] ela poderá avançar mais o seu processo de aprendizagem.	(R13)
Contudo, apesar do acompanhamento lhe dado ainda perpetua as dificuldades anteriores.	(R14)
[...] é indispensável que tenha acompanhamento familiar, [...]	(R15)

Certamente o aluno vem progredindo, mas se for acompanhado pela família [...]	(R17)
Parabenizo a família pelo acompanhamento e estímulo favorecendo um ótimo progresso [...]	(R25)
Este relatório tem como objetivo, o acompanhamento do desenvolvimento [...] da criança.	(R29)

Como é possível perceber, apenas nos segmentos dos R6 e 14, fica visível que o professor realmente se considera o CONDUTOR/GUIA do processo de ensino, aquele que estimula e indica os rumos que o aluno precisa seguir na aprendizagem. Por outro lado, nos R10 e R29, entendemos que ocorre um ocultamento da instância enunciativa, já que se refere ao objetivo do relatório – que é o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, que tanto pode ser oferecido pelo professor, quanto pela família – que é convocada a realizar esse acompanhamento, fato verificado em quatro relatórios (R13, R15, R17, R25). Neste aspecto, consideramos como bastante marcante a referência ao acompanhamento realizado pelos pais, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento e estímulo oferecido ao aluno para alcançar o “sucesso escolar” (R12) ou “um ótimo progresso” (R25). Concluimos, então, que a representação que o professor tem em relação à família dos seus alunos, é a de CONDUTORA/GUIA do processo de aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, retomando a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, podemos deduzir que aos pais é atribuída a condição de CONDUTORES desse processo de ensino e aprendizagem especialmente no encaminhamento para a apropriação dos conhecimentos.

Podemos destacar, diante das metáforas linguísticas apresentadas, um diálogo estabelecido entre a família e a professora, que assume o seu papel social ou o da instituição escolar⁷². Ademais, inferimos que, ocorre certa ênfase no sentido de que aos pais compete a incumbência de direcionar os filhos no caminho da aprendizagem, pois, segundo os professores, os pais são os CONDUTORES fundamentais nesse processo, os responsáveis pelos caminhos que a criança deve seguir. Tomando-se por base essa perspectiva, podemos presumir que os professores se consideram ORIENTADORES e não CONDUTORES/GUIAS, ao apontar caminhos, mostrar os atalhos e direcionar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, concluimos que essa postura do professor, possivelmente, deve-se ao fato de as crianças serem menores de sete anos e, portanto, caberia aos pais a função de realizar essa condução na direção a seguir e no destino a alcançar.

⁷² Para um melhor esclarecimento, ver a seção 4.2.3, sobre vozes e responsabilidade enunciativa.

De forma sintética, pretendemos deixar clara a nossa compreensão: provavelmente há uma representação de que, com a missão de CONDUZIR/GUIAR a criança nesse percurso para a aquisição dos conhecimentos, encontra-se a família. Vejamos nas falas de algumas professoras: “[...] a participação da família é de **grande importância** e **responsabilidade**, na sua aprendizagem e **desenvolvimento** [...]” (R19), e “[...] mas **é indispensável** que tenha um **acompanhamento** familiar, além do que já recebe, disso depende sua melhoria na escola [...]” (R15). Esses posicionamentos revelam uma representação de que os professores se colocam em um plano auxiliar em relação à CONDUÇÃO dessa aprendizagem; contudo, enfatizam que ORIENTAM esse caminhar, sobretudo quando buscam o apoio da família: “[...] O fortalecimento da parceria será essencial para os seus futuros **sucessos** que **alcançará** na série seguinte [...]” (R2), e “[...] A **continuidade** da parceria família-escola será primordial para os futuros **progressos** de _____ no **próximo** ano letivo [...]” (R23).

Diante das considerações realizadas e visando continuar nossas investigações no domínio da metáfora, passemos para a próxima seção.

4.3.2 A metáfora linguística no discurso do relatório

Ao analisar a relação entre linguagem e pensamento como uma "via de mão dupla" – nas palavras de Cameron e Deignan (2009, p. 147) –, a metáfora emerge, sendo, ao mesmo tempo linguística e conceitual (discursiva e cognitiva). Nessa abordagem e nos dados analisados, encontramos recorrências significativas de *veículos* metafóricos que sinalizam para uma metáfora sistemática: *APRENDIZAGEM É META/ALVO*; ou *APRENDIZAGEM É CONHECIMENTO A SER ALCANÇADO*. Vejamos nos fragmentos:

_____ é uma criança ativa [...] e sem dúvida avançou consideravelmente.	(R1)
[...] precisando ter mais atenção e concentração para avançar em suas hipóteses de escrita.	(R7)
[...] ela poderá avançar mais seu processo de aprendizagem.	(R13)
[...] houve um avanço em relação a escrita de seu nome.	(R14)
[...] teve avanços na sua coordenação motora, mas apresenta dificuldades na sua aprendizagem.	(R20)
[...] ajudar _____ a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem, na próxima etapa.	(R30)

A partir do exposto, em um contexto avaliativo, observamos que as metáforas sistemáticas emergem notadamente pela recorrência dos termos-veículo: *sem dúvida avançou, para avançar em, avançar mais, um avanço em, teve avanços na, e avançar na* – empregados no discurso da professora ao representar o *agir do aluno* (BRONCKART, 2008). Dessa forma, entendemos que ao avaliar o aluno e acentuar o fato de que ele tem que “avançar” – seja no aspecto cognitivo ou das habilidades perceptuais –, algumas expressões são bastante peculiares: “**avançar** em suas hipóteses de escrita”; “**avanço** em relação à escrita de seu nome” ou “**avanços** na sua coordenação motora”; “**avançar** mais seu processo de aprendizagem”; “superar suas dificuldades e **avançar** na aprendizagem”.

Salientamos, ainda, que, apesar de não ser um discurso *on-line*, como a maioria das pesquisas de Cameron (2003; 2007) – que recorre à análise da metáfora em discurso oral – notamos que o discurso instituído no relatório, principalmente com a família, a professora e a instituição, pode revelar diversas metáforas sistemáticas, devido a algumas evidências, como mostramos posteriormente:

- o estabelecimento de uma interação realizada no contexto discursivo e revelado no propósito comunicativo do relatório, que essencialmente se constitui ao apresentar o desenvolvimento do aluno;
- diversas marcas linguísticas podem denotar um processamento linguístico bastante interativo, em uma estreita relação da linguagem com o pensamento, através do emprego de modalizações que levam a julgamentos de valor: “*sem dúvida avançou consideravelmente [...]*”, “[...] *avançar mais*”; da responsabilidade enunciativa: “Escola e família, precisamos trabalhar juntos [...]”; da intenção comunicativa no discurso direto: “___ você é capaz!”; e, especialmente, das metáforas linguísticas sistemáticas: “**avançar** mais seu processo de aprendizagem [...]”, “**avançar** na aprendizagem [...]”;
- a evolução de metáforas que se estabilizam nas diversas formas, no uso de expressões avaliativas e pragmáticas dessa linguagem educacional;
- a utilização de determinadas formas linguísticas (*avançar, desenvolvimento, acompanhamento, continuidade, progresso* etc.) que se tornam termos preferidos para expressarem ideias metafóricas na avaliação e, portanto, no relatório;

- o mapeamento cognitivo da metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM;
- o emprego de metáforas linguísticas que revelam aspectos afetivos, semânticos e pragmáticos.

Logo, diante desses argumentos, consideramos que nosso *corpus* traz evidências de metáforas sistemáticas que surgem da recorrência e frequência de *veículos* metafóricos. Nesse âmbito, outro *veículo* bastante recorrente em nossos dados diz respeito ao termo **continuidade**. A interpretação de sua ocorrência nos leva a perceber que a enunciatória procura veementemente – em diálogo com os destinatários – aconselhar sobre a importância da continuidade no processo de aprendizagem do aluno, como veremos nas sequências abaixo:

A continuidade da parceria família-escola <i>será essencial</i> para os seus futuros sucessos na série seguinte. (R1)
Continua se relacionando de forma amigável [...]. Encontra-se no nível silábico - alfabético. [...]. <i>É importante</i> que a família continue dando o apoio necessário para que a aluna continue tendo êxito em seus estudos. (R4)
[...] <i>É importante</i> que a família continue dando o apoio necessário para que o aluno continue tendo êxito em seus estudos. (R7)
Recomendo que a família propicie mais situações de leitura e escrita, [...] para contribuir no seu crescimento cognitivo, dando assim continuidade ao seu processo de aprendizagem. (R11)
A continuidade da parceria família – escola <i>será importante</i> para os futuros progressos que ____ alcançará na série seguinte. (R22)
A continuidade da parceria família – escola <i>será primordial</i> para os futuros progressos de ____ no próximo ano letivo. (R23)

Destacam-se, nos recortes, metáforas linguísticas que sugerem a mesma compreensão das metáforas conceituais: APRENDIZAGEM É UMA CAMINHADA, ou APRENDIZAGEM É UMA CAMINHADA CONTÍNUA. Observamos a ênfase da professora para que nesse percurso a família ofereça condições para que o aluno continue no processo da aprendizagem. Dessa forma emprega majoritariamente modalizações deônticas, por meio das quais ressalta o termo-*veículo* **continuidade** ou **continue** no parâmetro do mundo social e do comprometimento que os pais devem manter com a não interrupção dos estudos da criança. Assim, temos as modalizações – *será essencial; é importante que; recomendo que; será importante e será primordial* – que realçam a necessidade e o comprometimento da família com

a educação dos filhos. Nesses textos/discursos, de acordo com o posicionamento da enunciadora, a possibilidade da ação de **continuidade** dos estudos é atribuída aos agentes moralmente responsáveis, portanto, aos pais. Então, ao atentar para os segmentos: “[...] os futuros **progressos** que ____ **alcançará** [...]”; “[...] os futuros **sucessos** [...]”; “[...] o **crescimento** cognitivo [...]”, ressaltamos que são também atribuídos como da responsabilidade dos pais o sucesso e progresso que o aluno necessita alcançar. De tal modo, deduzimos que no caminho a ser percorrido para o conhecimento é imprescindível a presença e a parceria da família.

Nesse contexto, da aprendizagem como um caminho, procuramos ampliar nossa investigação e desenvolver a próxima seção.

4.3.3 O processo de aprendizagem como um PERCURSO

Como salientamos e ao retomar a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, encontramos como um de seus acarretamentos o processo de aprendizagem como um PERCURSO. Esse acarretamento destaca-se nos relatórios analisados ao nos depararmos com diversas passagens que remetem ao processo de aprendizagem como uma trajetória. As observações apontam que, segundo a visão do enunciador/professor, o aluno precisa trilhar um caminho em direção à sua aprendizagem – fato verificado nos dados. Esse processo é apreendido como um percurso natural visto pelo esquema do CAMINHO (JOHNSON, 1987) e, conseqüentemente, imbricado nas percepções primárias e corpóreas, pois, por uma motivação cognitiva, sabemos que precisamos percorrer um caminho no sentido de alcançar certo objetivo.

No caso dos relatórios, que se referem aos alunos no início da aquisição dos conhecimentos formais – na origem do caminho, as metas a serem alcançadas são descritas como: a aquisição da leitura e escrita, o desenvolvimento de habilidades percepto-motoras para a escrita, a socialização, entre outras. Como exemplo, apresentamos as sequências em destaque:

[...] começando o processo de associação sílaba-som.	(R3)
Encontra-se no nível silábico, [...] precisando ter mais atenção e concentração para avançar em sua hipótese de leitura e escrita.	(R7)
[...] o acompanhamento do desenvolvimento físico emocional, cognitivo e social da criança.	(R4)
[...] teve avanços na sua coordenação motora, mas apresenta dificuldades na sua aprendizagem [...].	(R20)

Diante dos enunciados expostos e no contexto em que se inserem, as expressões elencadas constituem metáforas linguísticas (CAMERON, 2003; CAMERON *et al.*, 2009), visto apresentarem coerência semântica e pragmática em relação ao processo de aprendizagem concebido como um percurso. Lembramos que são motivadas pela metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM. Por conseguinte, a partir desse conjunto sistemático e da situação discursiva que fazem parte, podem ser tratadas como metáforas linguísticas. Nelas encontramos os *veículos* metafóricos (parte metafórica da expressão) e os *tópicos* (parte da metáfora a que se referem aos *veículos*). Dessa forma, tendo em vista identificá-las, decidimos elaborar um quadro com algumas transcrições que consideramos significativas nesse aspecto. A partir dos relatórios analisados, portanto, buscamos visualizar os *veículos* que se reportam diretamente às metáforas linguísticas e para uma melhor visualização fizemos o destaque em negrito:

Quadro 16 – Metáforas linguísticas motivadas: APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM

R	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	L
1	_____ é uma criança ativa [...] e sem dúvida avançou consideravelmente. Apesar dos progressos alcançados _____ ainda encontra-se no nível pré-silábico [...]. A continuidade da parceria família-escola será essencial para os seus futuros sucessos na série seguinte.	03-04 09-10 18-21
2	Encontra-se no nível silábico de escrita. [...]. O fortalecimento da parceria será essencial para os seus futuros sucessos que alcançará na série seguinte.	05-06 12-16
3	Quanto ao seu nível de escrita oscila entre o nível pré-silábico e o silábico, começando o processo de associação sílaba-som. [...] Conclui-se, assim, que a parceria família – escola será essencial para os futuros progressos que _____ alcançará na série seguinte.	06-09 15-18
4	Encontra-se no nível silábico – alfabético. [...] É importante que a família continue dando o apoio necessário para que a aluna continue tendo êxito em seus estudos.	11-12 16-19
5	Encontra-se no nível pré-silábico. [...] teve um desenvolvimento pouco significativo pois apresenta um ritmo lento de aprendizagem.	13-14 16-18
6	Na realização das atividades, só as faz se a professora estiver perto incentivando-a e orientando-a . Apesar de ficar a maior parte do tempo parada , aparentemente apática [...]. Na linguagem escrita, encontra-se no nível silábico. [...] O apoio da família é indispensável no processo de aprendizagem da criança.	03-07 12-18
7	Encontra-se no nível silábico, precisando ter mais atenção e concentração para avançar em suas hipóteses [...]. É importante que a família continue dando o apoio necessário para que o aluno	11-13

	continue tendo êxito em seus estudos.	18-21
8	Atingiu um bom ritmo de aprendizagem e desenvolvimento em todos os níveis , [...].	06-08
9	Está iniciando o nível silábico, sendo dotada de grande potencial onde suas qualidades devem ser exploradas a fim de se atingir o nível da leitura, onde a participação efetiva familiar deve ser consciente da sua frequência diária na escola.	05-08
10	[...] como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo [...]	01-03
11	Teve um bom desenvolvimento cognitivo durante esse semestre. Conclui-se que _____apresentou um bom desenvolvimento em todos os aspectos. Recomendo que a família propicie mais situações de leitura e escrita, [...] para contribuir no seu crescimento cognitivo, dando assim continuidade ao seu processo de aprendizagem.	03 13-16
12	[...] mostra resistência em seguir as regras e rotina da sala de aula. Tem confiança na realização de atividades, faz questão em participar, muitas vezes não permite que o outro se expresse tomando a frente , mostrando que sabe. É importante que tenha acompanhamento familiar, disso depende seu sucesso escolar.	05-07 10-14 20-21
13	[...] _____ apresentou um bom desenvolvimento em todos os aspectos, mas sua baixa assiduidade e os constantes atrasos no segundo semestre prejudicou um pouco sua participação efetiva. [...] acredito que com o acompanhamento mais próximo da família e o compromisso de só faltar as aulas quando for necessário, ela poderá avançar mais seu processo de aprendizagem.	10-16
14	Contudo, apesar do acompanhamento lhe dado, ainda perpetua as dificuldades anteriores, houve um avanço em relação a escrita de seu nome.	04-07
15	A aluna já demonstrou progressos , mas é indispensável que tenha um acompanhamento familiar, além do que já recebe, disso depende sua melhoria na escola, [...] no aspecto social quanto no seu desenvolvimento nas áreas pedagógicas.	16-22
16	[...] não se envolveu em conflitos contribuindo assim para o bom andamento da rotina em sala de aula. [...] _____ apresenta grande capacidade para aprender. Certamente seu sucesso seria melhor caso frequentasse mais as aulas, pois sua ausência as atividades o atrapalha bastante.	06 17-21
17	Certamente o aluno vem progredindo , mas se for acompanhado pela família seu sucesso nas áreas pedagógicas e social terá progresso sempre.	17-20
19	[...] a participação da família é de grande importância e responsabilidade, na sua aprendizagem e desenvolvimento .	13-15
20	Como os demais colegas, teve avanços na sua coordenação motora, mas apresenta dificuldades na sua aprendizagem e desenvolvimento físico e motor ao raciocínio lógico. Todavia sendo inteligente terá condições de superar suas dificuldades.	02-08
21	Colabora no fortalecimento da amizade e respeito as regras de convívio na Escola. Na linguagem oral, expressa-se com clareza [...] e vem desenvolvendo a noção de escrita de frase. Encontra-se no nível alfabético. Durante todo o ano letivo, _____ apresentou uma ótima evolução	03-15

	na aprendizagem.	
22	A continuidade da parceria família – escola será importante para os futuros progressos que ____ alcançará na série seguinte.	16-19
23	Encontra-se ainda no nível de escrita pré-silábico, sendo portanto necessário permanecer na escola nas aulas de recuperação, visando seu melhor desempenho na série seguinte . A continuidade da parceria família – escola será primordial para os futuros progressos de ____ no próximo ano letivo.	08-12 17-20
24	Quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, apresenta um bom desempenho.	08-09
24	Percebemos que a criança se desenvolve a medida que participa das aulas.	18-19
25	____ obteve evolução satisfatória. [...] Parabenizo a família pelo acompanhamento e estímulo favorecendo um ótimo a progresso em seu processo de aprendizagem.	13 16-18
26	Desenvolveu com facilidade habilidades que contribui para o desenvolvimento da autonomia. Seu progresso em termos de linguagem foi bastante satisfatório. [...] reconta histórias seguindo a ordem dos fatos, possui uma linguagem fluida [...] desenvolveu -se de forma bastante satisfatória. [...] Seu processo de desenvolvimento transcorreu bem, tornando-a preparada para novos desafios.	07-11 18-19 25-26
27	Apresentar o desenvolvimento do aluno____ nos aspectos observados no decorrer do ano letivo. [...] possui uma linguagem fluida expressou seus desejos e necessidades com clareza . [...] utilizou os conceitos trabalhados [...]. No contexto geral seu desenvolvimento encontra-se dentro da normalidade, portanto, apto a adquirir novos conhecimentos.	02 13-14 16-17 23-25
28	Parabenizo a participação da família no processo de aprendizagem do aluno, [...].	15-16
29	[...] o acompanhamento do desenvolvimento físico emocional, cognitivo e social da criança. [...] distrai-se com frequência enquanto trabalha , relaciona-se com todos os companheiros, porém prefere os mais impulsivos .	02-03 06-08
30	Precisa desenvolver sua coordenação motora fina. Escola e família, precisamos trabalhar para ajudar ____ a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem, na próxima etapa.	17-20

Ao verificar as transcrições acima, em que destacamos vários *veículos* metafóricos, percebemos que muitos deles são concernentes à metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, isto é, motivados ou licenciados por essa metáfora. Identificamos esses termos e percebemos que eles se repetem nas mais variadas metáforas linguísticas. Além disso, dependendo do sentido que o enunciador quer ressaltar, o *veículo* pode sofrer alterações em sua estrutura morfológica e sintática. Como exemplo, temos as seguintes incidências: o substantivo **progresso** e por outro lado, **progredindo**, do verbo progredir. Da mesma maneira que o exemplo

citado, em nosso corpus outras palavras se apresentam com formações variadas (*avançar, avanços, desenvolver, desenvolvimento, continuar, continuidade* etc.).

Cameron e Maslen (2010), na busca de categorizar os termos-*veículo*, utilizam um modelo de agrupamento baseado nos esquemas a que se referem – CAMINHO, CONTÊINER, MOVIMENTO etc., que de acordo com a categorização são também chamados de famílias de *veículo*. No caso desta pesquisa, elaboramos uma relação dos termos-*veículo* que se relacionam a CAMINHO e CONTÊINER, e assim realizamos uma adaptação para uma melhor organização dos dados. Dessa maneira, agrupamos os *veículos* a partir dos esquemas correspondentes.

Quadro 17 – Agrupamento de *veículos* metafóricos

AGRUPAMENTO	VEÍCULOS METAFÓRICOS
CAMINHO (MOVIMENTO)	avançou, avançar, avanço, progressos, progredindo, desenvolvimento, desenvolve, alcançados, alcançará, atingir, começando, acompanhado, acompanhamento, continue, continuidade, orientando-a, evolução, permanecer, ritmo, andamento, seguir em frente, seguindo, seguinte, próximo, parada, tomando a frente
CONTÊINER⁷³	no nível, na linguagem, na escrita, no aspecto da [...], na área, no 1º ano, nas áreas, na série seguinte, no próximo ano letivo

Após a seleção dos *veículos* metafóricos licenciados ou motivados pela metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM e observando atentamente o contexto discursivo, essencialmente avaliativo, em que se realizam e se expressam as metáforas linguísticas, devemos, igualmente, direcionar nosso olhar para as circunstâncias em que emergem. Primeiramente, ao considerar o contexto de produção, verificar as atividades de linguagem⁷⁴ nas quais estão inseridas – visto proceder da área educacional; atentar para qual destinatário é direcionado o relatório; com quais destinatários os professores dialogam, e, principalmente, qual o propósito comunicativo desse discurso. Posteriormente, no caso do

⁷³ Nessa perspectiva, o nível de aprendizagem e a escola funcionariam como um espaço metafórico, um CONTÊINER (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999) onde a criança entra e sai.

⁷⁴ Referem-se às atividades de linguagem coletivas (BRONCKART, 1999).

objetivo da ação de linguagem⁷⁵, analisar com qual intenção o enunciador utilizou determinada conotação metafórica em seu discurso; qual a voz (ou vozes) que se anuncia(m) nas metáforas linguísticas; verificar o emprego de construções modais (apreciativas, pragmáticas, deônticas e lógicas). Por fim, que tipo de interação pretende estabelecer com seus interactantes (pais, alunos, coordenação, professores etc.).

Nesse intuito, ao atentar para a situação de produção, verificamos que o discurso refletido no relatório é repleto de significações e valores, representações e conceitos dos professores em relação ao seu aluno, mormente, no que tange ao seu desenvolvimento e, especificamente, à sua aprendizagem. É, portanto, nessa perspectiva que procuramos compreender as metáforas linguísticas que identificamos.

Cabe-nos esclarecer que algumas expressões que, em nossa compreensão são consideradas uma metáfora linguística, poderão, em outro campo analítico, não ter nenhum significado metafórico, contudo, ao relacioná-la ao contexto discursivo de sua produção/emergência, observamos substancialmente uma carga metafórica nos enunciados que se apresentam. No R14, por exemplo, temos três metáforas linguísticas: “Contudo, apesar do **acompanhamento** lhe dado, ainda **perpetua** as dificuldades anteriores, houve um **avanço** em relação a escrita de seu nome”.

A recorrência dos termos-veículo (**acompanhamento**, **perpetua** e **avanço**) em situação de avaliação do processo de aprendizagem de um aluno, realizado pela professora, são evidências da metáfora conceitual: APRENDIZAGEM É UMA CAMINHADA. Nesse prisma, os *veículos* – distribuídos ao longo do texto – constituem evidências tanto de conceitos metafóricos em relação à aprendizagem quanto da construção de representações sobre o *agir do aluno*, pois, segundo a professora, nesse “caminho” perpetuam barreiras (**dificuldades**) – *apesar do acompanhamento* – que precisam ser ultrapassadas (**avanço**).

É interessante notar que o uso metafórico dos veículos **acompanhamento**, **perpetua** e **avanço**, no contexto de avaliação – como é o caso da asserção acima –, sugere um conjunto de sentidos associados à CAMINHO e, sobretudo, que esse caminho é o da aprendizagem. Nesse caso, compreendemos que a referência se situa no âmbito do aluno como um *passageiro* desse processo, já que o foco se direciona justamente ao seu **acompanhamento**, em que a professora utiliza uma modalização lógica (**apesar do**) para acentuar uma verdade, de

⁷⁵ Diz respeito à instância individual da ação de linguagem (BRONCKART, 1999).

que realmente aconteceu um acompanhamento do aluno, porém sem especificar quem realizou o acompanhamento (professora, coordenação, família etc.). Por outro lado, ressalta o processo de aprendizagem, percebido também em relação ao *percurso* dessa aprendizagem, visto que o aluno ***ainda perpetua*** com as dificuldades que já existiam e, portanto, ao modalizar, mais uma vez, com uma modalização lógica (***ainda***), enfatiza o mundo objetivo, com um valor proposicional de certeza da existência de dificuldades.

Na última metáfora linguística (*houve um **avanço** em relação a escrita de seu nome*), percebemos que, de certa forma, aconteceu um **avanço** no aspecto da escrita do nome do aluno, já que a ênfase principal consiste no emprego do verbo haver, no pretérito perfeito, não deixando dúvidas quanto à concretização desse fato. Assim, consideramos que todo o contexto discursivo expresso pela enunciadora diz respeito às metáforas linguísticas licenciadas pela metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM. Vejamos, então, esse discurso como um todo:

Quadro 18 – RELATÓRIO 14

RELATÓRIO 14		VEÍCULOS METAFÓRICOS
01	A aluna _____ gosta de estar	
02	em grupo com os colegas que <i>geralmente</i>	
03	são meninos, conhece algumas cores e	
04	algumas letras. Contudo, apesar do acompanha-	ACOMPANHAMENTO
05	mento lhe dado, ainda perpetua as dificul-	PERPETUA
06	dades <i>anteriores</i> , houve um avanço em relação	AVANÇO
07	a escrita de seu nome.	
08	É capaz de coordenar sua ação com a	É CAPAZ DE
09	dos companheiros quando o jogo requer, tem	
10	confiança em suas possibilidades de mo-	TER CONFIANÇA EM
11	vimento.	
12	Mantem-se uma criança comunicativa, fala	
13	<i>frequentemente</i> com as outras crianças, para	
14	realizar uma atividade escrita precisa <i>constante-</i>	
15	<i>mente de ajuda.</i>	

Destacamos no contexto discursivo – avaliativo – do relatório, a ocorrência da compreensão de aprendizagem em termos de uma viagem. No emprego dos termos-*veículo* **acompanhamento**, **perpetua** e **avanço**, a motivação conceitual que o enunciador aciona fica bastante nítida. Além dessa conceituação, observamos outras motivações conceituais que norteiam o propósito comunicativo do enunciador. Na utilização do termo-*veículo*: **ser capaz de**, compreendemos que a intenção da enunciativa é deixar clara a capacidade que o aluno tem de realizar determinada tarefa. Ela complementa de maneira apreciativa que o aluno **tem confiança em** sua capacidade ao desenvolver a atividade, com um julgamento subjetivo marcado pelo verbo **ter**.

Podemos apreender a partir dos enunciados, o processamento cognitivo que remete à metáfora APRENDIZAGEM É UMA CAPACIDADE que nesse sentido expressa uma qualidade que o aluno adquiriu de **ser capaz de coordenar**, aqui temos uma modalização pragmática salientada pela capacidade de ação do aluno (o poder - fazer), compartilhada também com a forma **ser capaz** + verbo (coordenar), que conferem uma força subjetiva ao enunciado (CAMERON; DEIGNAN, 2009). Na mesma linha de raciocínio, temos os seguintes fragmentos:

No que diz respeito ao conhecimento lógico-matemático, é capaz de classificar, seriar e efetuar cálculos simples com autonomia.	(R2)
No que diz respeito ao conhecimento lógico-matemático, é capaz de classificar e seriar, entretanto, ainda tem dificuldades em efetuar cálculos simples.	(R3)
[...] conhece as cores e seus nomes, é capaz de relaxar e descansar.	(R10)
[...] _____ apresenta grande capacidade para aprender.	(R16)
A criança apresenta capacidade para aprender e fica feliz em escrever seu pré-nome.	(R17)
Seu sucesso só depende de você! Você é capaz!	(R20)
É capaz de classificar e seriar objetos.	(R21)
[...] apresenta grande capacidade de assimilação identifica cores, formas e números.	(R25)

Observamos, fundamentados nos recortes acima, a recorrência do *veículo* metafórico **é capaz de** e suas variações (**é capaz**, **capacidade para** e **capacidade de**) se repetirem nove vezes (incluindo o relatório 14), ocorrendo, por conseguinte, certa estabilidade nos discursos

avaliativos. Entendemos, assim, que em alguns casos emergem metáforas sistemáticas sugerindo a aprendizagem como uma capacidade que já existe no indivíduo e, portanto, não desenvolvida com o decorrer dos ensinamentos, assim como:

- *apresenta grande **capacidade para** aprender*
- *apresenta **capacidade para***
- *Você é **capaz!***
- *apresenta grande **capacidade de** assimilação*

Com esses exemplos, compreendemos igualmente uma conotação no tocante à aprendizagem como uma capacidade que o aluno já possui – *apresenta **capacidade para***, *apresenta **capacidade de***, você é **capaz**. Nesse âmbito, deduzimos que essa capacidade é uma qualidade que faz parte do ser humano, que ele tem e no decorrer da aprendizagem passa a desenvolver, em maior ou menor grau, dependendo do percurso que irá percorrer. Já em relação às expressões que caracterizam essa capacidade, destacamos as modalizações apreciativa (*grande*) e pragmática (*apresenta capacidade para aprender*) que intensificam a capacidade de ação para aprender – (ser capaz de). Por outro lado, a utilização do mesmo termo-veículo (*é capaz de*) nos exemplos abaixo, parece sugerir outra interpretação, de que a capacidade é uma qualidade adquirida pelos estudos. No caso das avaliações abaixo, vejamos como essa capacidade se realiza:

- *é capaz de classificar, seriar e efetuar cálculos simples com autonomia*
- *é capaz de classificar e seriar, entretanto, ainda tem dificuldades*
- *é capaz de relaxar e descansar*
- *é capaz de classificar e seriar objetos*
- *é capaz de coordenar sua ação*

Podemos perceber claramente a recorrência do veículo “*é capaz de*” ao ser utilizado para avaliar o processo de aprendizagem da criança. Notamos também, no R3, uma modalização lógica – “[...] *é capaz de* classificar e seriar, entretanto, *ainda tem* dificuldades em efetuar cálculos simples [...]” – que se refere às dificuldades que o aluno possui e através da qual a enunciadora exprime o valor de verdade, pautado no mundo objetivo. Em outro segmento, ao usar uma locução adjetiva (*com autonomia*) modaliza e, ao mesmo tempo, avalia a forma como o aluno *é capaz de* realizar as atividades. Na interpretação dessas metáforas linguísticas, vimos a

ocorrência do termo-*veículo* (é **capaz de**) referindo-se aos tópicos avaliativos, nos quais os professores compartilham a ideia de que APRENDER É UMA CAPACIDADE ou que APRENDER É DESENVOLVER CAPACIDADES. Inferimos, com essas reflexões e retomando a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UM CAMINHO, que desenvolver a capacidade de aprender é um caminho que deve ser percorrido para superar eventuais dificuldades na aquisição dos conhecimentos e, necessariamente, adquirir esses conhecimentos.

Destarte, nesta análise – tomando por fundamento os pressupostos anteriormente delineados, encontramos um grande número de metáforas e buscamos empreender uma interpretação. Assim, com base nas compreensões convergentes, consideramos a situação de produção e focalizamos as possíveis representações que o professor constrói em seu contexto discursivo, de maneira peculiar, no relatório de avaliação. Ressaltamos, porém, que devido às várias metáforas encontradas, tivemos que fazer um recorte analítico e priorizar as consideradas relevantes para este conjunto investigativo.

Concluída esta parte das análises, que chamamos de macro, pois detalhamos cada categoria especificamente – contexto de produção, modalizações, vozes e metáforas –, visto incidirem sobretudo em elementos pertencentes ao nível enunciativo dos textos que constitui nosso *corpus*. Passemos, após as reflexões efetivadas, para a análise em um nível micro, na qual faremos uma abordagem evidenciando o que os dados revelam sobre as representações de aluno e de aprendizagem no discurso do professor envolvendo as categorias adotadas.

4.4 Microanálise das representações do agir

Nesta microanálise discutiremos algumas questões realizadas no início de nosso estudo, visto que pretendíamos debater sobre seus aspectos ao longo desta investigação. Centraremos inicialmente na seguinte questão: Como os mundos representados (físico e sociossubjetivo) se articulam no contexto de produção do relatório? Quais impactos têm nas representações do *agir do aluno*, pelo professor? Para responder a estas questões nos reportaremos às análises efetuadas no que diz respeito à situação de produção do relatório, que nos sinaliza um contexto bastante peculiar tendo em vista que se trata da elaboração de um documento institucional, parte da história escolar do aluno e que contribui sobremaneira para a

avaliação e acompanhamento da aprendizagem, tanto na escola quanto no contexto familiar. Percebemos, a partir das análises, que o mundo objetivo (local e momento de produção) tem enorme impacto nos parâmetros subjetivos desse relatório, notadamente na articulação com o mundo sociossubjetivo bastante realçado pelos mecanismos enunciativos – vozes e modalizações – que se configuram na construção de representações do *agir do aluno* pelo professor.

Por conseguinte, ligada a questão acima, está aquela que se refere à responsabilidade enunciativa das vozes e o emprego das modalizações. Como estas podem revelar representações que os professores têm de seus alunos? Constatamos, em nossos dados, que esses mecanismos de responsabilidade enunciativa revelam diversos julgamentos subjetivos, muitas vezes explícitos através de adjetivos, advérbios e locuções adverbiais que denotam intenções, julgamentos, finalidades, capacidades etc.; enfim, avaliações fundamentadas no mundo social e subjetivo do enunciador, além de implicado no mundo objetivo, particularmente no contexto de produção (momento e local de produção). Verificamos as diferentes vozes que se enunciam perante o discurso do professor, que assume a responsabilidade enunciativa (ou não) e que põe em cena um ou mais personagens, tornando evidente certas representações construídas sobre o *agir do aluno* diante dos “avanços” (ou não) na sua aprendizagem.

Fundamentando-se nessas análises temos as questões relativas às metáforas que emergem no discurso do professor: Quais representações sobre o *agir do aluno* elas expressam? Além disso, quais possíveis motivações cognitivas para a emergência dessas metáforas no discurso? Vimos por meio da análise das metáforas que uma das motivações cognitivas principais para a emergência dessas metáforas se constrói no âmbito do seu contexto de produção, em que se revelam, principalmente, no domínio educacional, ancoradas no discurso da aprendizagem como um caminho a ser seguido, como desenvolvimento, capacidade e superação de obstáculos, que necessita de acompanhamento e continuidade, de forma especial da família. Em suma, consideramos que a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM licencia diversas metáforas linguísticas no discurso avaliativo dos professores. Assim como seus acarretamentos metafóricos – da aprendizagem como um PERCURSO: “[...] o aluno precisa avançar nos conhecimentos [...]”; do professor CONDUTOR: “[...] na realização de atividades só as faz se a professora estiver por perto incentivando-a e orientando-a [...]”; entre outros – que levam a inferir as metáforas conceituais: COMPREENDER É CAMINHAR, APRENDIZAGEM É UM CAMINHO ou ainda que, APRENDIZAGEM É UMA CAMINHADA CONTÍNUA.

Por fim, nosso último questionamento diz respeito à forma como a emergência das metáforas é influenciada pelos mecanismos enunciativos, na manifestação das vozes e das modalizações. Esta questão é por demais significativa, pois constitui basicamente uma de nossas conclusões: a de que as modalizações e as vozes têm grande impacto na emergência das metáforas, visto que ambas as instâncias se influenciam – os mecanismos enunciativos e as metáforas. Dessa maneira, tanto as modalizações como as vozes que se repercutem na responsabilidade enunciativa estão de tal modo imbricadas na manifestação das metáforas – influenciando o aspecto semântico, pragmático e também afetivo –, que as modalizações ao se adicionarem às metáforas passam a dar-lhes diferentes conotações, ampliando, assim, sua força afetiva e subjetiva, conforme Cameron e Deignan (2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa consistiu em realizar uma análise das representações construídas sobre o *agir do aluno* no discurso/texto do professor em relatórios produzidos em situação de avaliação. Com esse propósito, direcionamos nosso olhar para o contexto de produção desses textos, buscando associar os aspectos ligados à sua estruturação enunciativa – modalizações e vozes, bem como a ocorrência/emergência de metáforas na dinâmica dialógica que se estabelece no decorrer da situação discursiva do relatório.

Salientamos primeiramente que, como se trata de uma pesquisa que trabalha com dados empíricos – textos/discursos – não temos, portanto, acesso direto às representações. Logo, formulamos hipóteses sobre essas representações, que, como destacou Bronckart (1999), nunca serão capazes de oferecer um caráter de vinculação direta, mas, sim, constituir-se em um norte para a tomada de decisões em relação às análises. Nesse âmbito, compreendemos que o *agir do aluno* e a possibilidade de sua representação delineada a partir dos textos é de fundamental importância para os objetivos a que nos propusemos.

Nessa perspectiva, no sentido de compreendermos o contexto objetivo e sociossubjetivo de produção do relatório, atentamos para o depoimento das professoras e relacionamos o impacto da situação adversa encontrada – como a falta de tempo, de preparação etc. – e a influência desses determinantes nas representações construídas sobre o *agir do aluno*. Por conseguinte, concluímos que possivelmente ocorreu certa repercussão nesse aspecto, pois não havia momento adequado, sobretudo ambiente e local próprio para a elaboração dos relatórios. De forma que as educadoras demonstraram indignação e descontentamento, tendo em vista os fatores que as impediam de produzir um relatório em condições satisfatórias. Consideramos que existe, sim, um vínculo entre essa situação de produção e a manifestação das vozes, modalizações e metáforas, que se refletem na construção e reconstrução de representações sobre o *agir do aluno*.

Mais ainda, destacamos o processo tumultuado que as professoras enfrentaram ao longo do ano letivo em que se desenvolveu esta pesquisa, mormente devido às diversas greves por melhores condições de trabalho. Ademais, toda essa conjuntura possivelmente repercutiu – de modo mais ou menos incisivo – nos diversos relatórios que essas professoras precisavam produzir. Ressaltamos, porém, que um novo momento se anuncia, visto que hoje as professoras

dispõem de um dia na semana para o planejamento e elaboração de documentos pertinentes ao trabalho pedagógico.

Enfim, levando em conta toda essa situação de produção, levantamos o seguinte questionamento: como as representações do *agir do aluno* são construídas e reconstruídas ao longo do contexto discursivo do relatório? Com essa preocupação direcionamos nossa análise e percebemos que é sobre essa dinâmica discursiva que podemos realizar algumas conclusões. Uma das primeiras observações em relação a essas representações, tracejadas ao longo do relatório, sinaliza para a manifestação de vozes que assumem (ou não) a responsabilidade enunciativa, em uma espécie de polifonia, visto que muitas vezes o enunciador busca outras vozes para dialogar ou para junto com ele compactuar da voz da instituição. Não obstante, essas vozes denotam a inquietação com o aluno que não se adapta ao modelo de “bom comportamento”, manifestam ainda certa preocupação para que esse aluno “avance” em sua aprendizagem e aconteça um acompanhamento da família.

Portanto, em linhas gerais, diante do posicionamento enunciativo assumido (ou não) pela enunciativa, marcado por modalizações e pela ênfase das metáforas linguísticas recorrentes ‘licenciadas’ pela metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, realizamos as seguintes conclusões:

- a enunciativa partilha com outras vozes a avaliação, especificamente quando emprega as modalizações deônticas, a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM e seus desdobramentos, assim como: “avançar na aprendizagem”; “acompanhar o ritmo”; “a continuidade da parceria família-escola”; “é importante que a família continue dando o apoio” etc.;
- o discurso polifônico que coloca em cena outras vozes e com a família procura apoio ao partilhar as dificuldades encontradas. Sob essa ótica é visível o diálogo que a enunciativa espera estabelecer com os vários destinatários – pais, escola, coordenação, entre outros – contudo, prioritariamente é com a família que pretende consolidar uma comunicação em que o aluno é colocado no centro dessa interação;
- no processo dialógico com os pais ressaltamos a força expressiva que as modalizações deônticas têm em relação ao domínio da obrigação, de valores e regras socialmente constituídas. Dessa forma é notadamente empregada no

sentido de acentuar o caráter de responsabilidade da família na ação de educar e no seu engajamento com esse compromisso;

- mediante o uso de modalizadores destaca qualidades e faz comparações, há uma ênfase nos adjetivos quantificadores e nos julgamentos subjetivos, portanto, na representação de um aluno idealizado, em um processo dinâmico que se constrói e reconstrói ao longo do texto/discurso;
- o mundo objetivo é igualmente bastante realçado pelas modalizações lógicas, com a finalidade de afirmação, de certeza e verdade dos argumentos enunciados;
- a enunciadora expõe uma certa tensão no que concerne à aprendizagem, entre o que o aluno já é “capaz” ou não de realizar. Essa marcação é apreendida na utilização dos modais pragmáticos: a intencionalidade (o querer-fazer), a capacidade (o poder-fazer). Nesse aspecto as metáforas se sobressaem profundamente.

Atentando para os aspectos descritos acima, insta dizer que a análise das modalizações nos permitiu verificar a grande força subjetiva encontrada na superfície textual dos relatórios analisados. Vemos que elas se expressam em modalizadores, especialmente apreciativos (adjetivos, advérbios), pois traduzem um julgamento peculiar ao apresentar um aspecto bastante positivo do *agir do aluno*, que na maioria das vezes é considerado um aluno exemplar. Assim, esse *agir* é representado baseado no critério de verdade do enunciador (ou da instituição), pautado no “arquétipo” construído e reconstruído na dinâmica profissional, em que se moldam os valores e se formam os conceitos – muitas vezes imperceptíveis. Em tal situação, é relevante assinalar a preocupação da professora com a aprendizagem do aluno, com o seu comportamento, demonstrando, assim, uma característica social e culturalmente estabelecida de professora acolhedora e protetora. Como se percebe, as representações constituídas no relatório revelam não apenas a voz do professor/enunciador, mas também outras vozes que podem ser percebidas no contexto discursivo.

Nossa análise nos permitiu ainda destacar a metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM, principalmente no que tange à construção de representações que o professor realiza ao avaliar o *agir do aluno* e relatar acerca de seu desenvolvimento como um caminho,

com objetivos a atingir. Nesse sentido não podemos deixar de considerar a situação de produção e a emergência de metáforas sistemáticas que se estabilizam ao longo do discurso do professor e se entrelaçam às modalizações e às vozes colocadas em cena.

Por conseguinte, através das análises realizadas, observamos que as categorias empregadas se entrelaçam na circunstância discursiva do relatório, pois estão intimamente ligadas. No momento em que as vozes se pronunciam nesse discurso, as modalizações também são articuladas no sentido de enfatizar determinado aspecto que o enunciador/professor intenciona realçar ou enfatizar. Sob esse ângulo as modalizações são construídas nas relações enunciativas estabelecidas com os destinatários, a depender das intenções, razões, finalidades, capacidades e julgamentos que pretendem constituir. Assim, vimos que as instâncias enunciativas são – implícita ou explicitamente – movimentadas em todo o percurso textual/discursivo.

Apreciando o contexto de produção, tivemos a ocorrência de metáforas linguísticas a partir dos enunciados que têm a motivação da metáfora conceitual APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM e seu submapeamento APRENDIZAGEM É CAMINHO, em que as modalizações e o posicionamento enunciativo contribuem enormemente para enfatizar ou atenuar a sua força expressiva. Portanto, nessa análise focalizamos como as metáforas e as modalizações estão intimamente ligadas, uma afetando a outra, visto que ambas as instâncias se influenciam mutuamente.

Finalmente, considerando que nos textos/discursos são construídas e reconstruídas as representações do *agir do aluno*, buscamos nas categorias de análise sinalizadas anteriormente apreender essas representações, por vislumbrar que as conclusões das análises possam revelar configurações da ação de linguagem do professor, acarretando contribuições para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas. Além disso, esperamos um respaldo positivo em relação à importância desse estudo no domínio da linguagem e de sua implicação para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. D. de. **A metáfora no discurso das ciências**. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

_____. “Beleza é Namorar”: Metáforas do Amor no Gênero Publicidade. *In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul. RS: Educs, 2009.

ARISTÓTELES, A. **Arte retórica e arte poética**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORBA, F.S. (Org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOTELHO, J. L. **A organização textual de relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formação inicial**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BRASIL. MEC/SEF. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1993.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, n. 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/introdu1.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2011.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF : MEC, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc>. Acesso em: 03 jun. 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010** aprovado em 07 de abril de 2010. Relator: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Brasília, DF : MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com>>. Acesso em : 06 out. 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**, aprovado em 13 de julho de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com>>. Acesso em : 23 out. 2011.

BRONCKART, J-P. Ensinar: um "métier" que, enfim, sai da sombra. *In*: MACHADO, A.R. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 161-174.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organizado por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *et al.* **Agir et discours en situation de travail**. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n. 103. Université de Genève, 2004.

_____.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMERON, L. What is metaphor and why does it matter? *In*: CAMERON, L.; MASLEN, R. **Metaphor Analysis**. London: Equinox, 2010. p. 03-25.

_____.; MASLEN, R. **Metaphor Analysis**. London: Equinox, 2010.

_____.; DEIGNAN, A. A emergência da metáfora no discurso. **Cadernos de Tradução**, n. 25, p. 143-167, jul./dez, [tradução FARACO, S.; VEREZA, S.], Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

_____. *et al.* The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. **Metaphor and Symbol**, n. 24, p. 63-89, 2009.

_____. Confrontation or complementarity: Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. **Annual Review of Cognitive Linguistics**, La Rioja, v.5, p. 107-135, 2007.

_____. **Metaphor in Educational Discourse**. London: Continuum, 2003.

CARNEIRO, F. D. V.; LEURQUIN, E. V. L. F. As dimensões sociais do desenvolvimento humano e o agir pedagógico: linguagem e emancipação na escola. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 115-136, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.

CME - Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001/2010**. Lei nº. 7.991/96 – Lei (alterações) nº. 9.317/2007.

COUTINHO, M. A. Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias. *In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET*, 4., 2007, Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

ESPINDOLA, L. C. Funções semântico-discursivas de expressões linguísticas que materializam metáforas conceituais em gêneros discursivos. **DELTA**, vol. 26, n. spe, p. 571-585, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102>. Acesso em: 13 dez. 2010.

_____. A Metáfora Conceptual Ontológica na Publicidade. **Revista Gelne**, João Pessoa, v. 7, n. 1/2, p. 19-28, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias da Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLÔRES, L. L.; OLÍMPIO, L. M. N.; CANCELIER, N. L. **Redação: o texto técnico/científico e o texto literário**. Dissertação, descrição, narração, resumo, relatório. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. 14. ed. Porto Alegre: s.n., 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRADY, J. **Foundations of Meaning: primary metaphors and primary scenes**. Tese (Doutorado em Linguística), University of California, Berkeley, 1997.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Escola: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

_____. **Promoção por mérito valoriza docente**. *Jornal da Ciência*. Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), Rio de Janeiro, 18 fev. 2010 [entrevista]. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=69111>>. Acesso em: 19. jul. 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A.B.; MATÊNCIO, M. A. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005a.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp : MEC, 2005b.

KÖVECSES, Z. **Language, mind and culture: a practical introduction**. NY: Oxford University Press, 2006.

_____. Variation in Metaphor. In: **Ilha do Desterro**, n. 53, p. 13-39, Florianópolis : UFSC, 2007.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M.G.; THEOBALD, P. (Org.). **Ensino de línguas questões práticas e teóricas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2008. p.57-79.

_____. Dialogismo e polifonia nos relatórios de observação de aula. In: **Anais do Texto e Cultura**. Fortaleza: Ed. UFC, 2009.

LIMA, P. L. C; FELTES, H. P. de M.; MACEDO, A. C. P. de. Cognição e metáfora: A teoria da metáfora conceitual. In: MACEDO, A. C. P. S. de; FELTES, H. P. de M; FARIAS, E. M. P.

(Org.). **Cognição e Linguística**: Explorando territórios, mapeamentos e percursos. Porto Alegre, Caxias do Sul: EDPUC, 2008. p. 127-165.

MACHADO, A. R. (Org.). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do LinguISTA na atividade educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

_____. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

_____. ; BRONCKART. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo do ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A.R. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 31-77.

_____.; GUIMARÃES A. M. M; COUTINHO, M. A. C. D. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MATÊNCIO, M. de L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In*: **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003. p. 110-120.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 7. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Altas, 2006.

MEC/BRASIL – **Documento** – Referência da Conferência Nacional de Educação – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/images/stories/pdf/documento.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.

MOURA, H.; ZANOTTO, M. S. Investigando teórica e empiricamente a indeterminação da metáfora. *In*: **Gragoatá**, n. 26, 1º semestre de 2009. Niterói: Ed.UFF, 2009.

_____. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. *In: Linguagem em (Dis)curso – LemD.*, v. 7, n. 3, p. 417-452, set./dez., 2007.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência**. Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (nº 301962/2007-3), 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/Projeto_Comite_Etica.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

NOURODINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In: SOUZA E SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (Org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, R. C. M. As diferentes vozes de uma reportagem: o mito da imparcialidade. *In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 4., 2007, Tubarão. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro. Forense Editora, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza, 2009.

REZENDE, N. L. de. Relatório e Projeto na Licenciatura: a Escrita como Potencialização da Experiência. *In: Linha d'Água*, v. 23, p. 47-61, 2010.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Le Discours de l'Action. *In: TIFFENEAU, D. (Org.). La Sémantique de l'Action*. Paris: CNRS, 1977.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SCHROEDER, U. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. *In: Alfa*, São Paulo, n. 52 (1), p. 39-56, 2008.

SILVA, A. S. A. **Linguística Cognitiva**: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. 1987. Disponível em: <http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.html>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. (Org.). **Linguagem e Cognição**: A Perspectiva da Linguística Cognitiva. Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Filosofia de Braga), 2001.

SIQUEIRA, M. **As metáforas primárias na aquisição da linguagem**: um estudo interlinguístico. 2004. 252f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOUZA, E.G. **Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional**. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/2008/teses/tese-edna-guedes.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

STEEN, G. Metaphor in applied linguistics: four cognitive approaches. **DELTA**, vol.22, n.spe, 2006. p. 21-44. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502006000300004>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Mundos do gênero – metáforas do gênero. In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4., 2007, Tubarão. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/caderno.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

_____. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Editora Cultrix, 1995.

TEIXEIRA, F. R. G.; DIAS, A. M. I. (Org.). **Diretrizes Curriculares para o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME. 2011.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, Col. Pensadores, 1984.

VELOSO, W. de P. **Como redigir trabalhos científicos: monografias, dissertações, teses e TCC**. São Paulo: IOB Thomson, 2006.

VEREZA, S. C. Metáfora e Argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. In: **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, v. 7, n. 3, p. 487-506, set/dez. Santa Catarina: Unisul, 2007.

_____. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição**, n. 41, p. 199-212, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: **Obras escogidas**, tomo II. Madrid: Visor/MEC, 1993. p. 09-348.

ZAMPONI, G. De códigos e livros: a metáfora como estratégia no gênero de popularização da ciência. In: **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 38, p. 321-333, 2009.

ZANOTTO, M.S.T. Metáfora e indeterminação do sentido: abrindo a caixa de Pandora. *In*: PAIVA, V. **Metáforas do Cotidiano**. Belo Horizonte: FALE, 1998.

_____. *et al.* Apresentação à Edição Brasileira. *In*: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Maria Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICES A – Planilha para a análise dos termos-*veículo*

RE LA TÓ RIO	CAMINHO	MOVIMENTO	CAPACIDADE	CONTÊINER	CONSTRUÇÃO
1	Avançou Alcançados Continuidade				Nível
2	Alcançará Desenvolvimento Progressos		Capaz	Encontra-se	Nível
3	Começando Alcançará Progresso	Processo	Capaz		Nível
4	Continue (2 x)		Êxito	Encontra-se Na /No	Nível
5	Desenvolvimento	Roda/Ritmo		Na / Na	Nível
6	Orientando-a	Parada Apática Processo		No	Nível
7	Avançar Continue		Êxito	Na No	Nível
8	Desenvolvimento	Ritmo Ativamente			Níveis
9	Atingir	Frequência	Potencial	No	Nível
10	Acompanhamento Desenvolvimento (2x)		Capaz		Construções
11	Continuidade Desenvolvimento (2x)		Esforçado		
12	Seguir regras/ Tomando a frente/ Acompanhamento			Na área	
13	Avançar Acompanhamento Desenvolvimento	Processo			
14	Acompanhamento Perpetua/ Avançou		Capaz Produz		
15	Acompanhamento Desenvolvimento Progresso			Na área Nas áreas	
16	Andamento		Capacidade	Apropriado	
17	Acompanhando Progredindo		Capacidade		

18			Produções Êxito		
19	Desenvolvimento	Ritmo			
20	Avanços Desenvolvimento		Capaz		
21	Evolução Desenvolvido		Capaz	Na/Na	
22	Evolução Continuidade Alcançará			No	Nível Reforço
23	Permanecer Seguinte Progresso Continuidade			Na / Na / No	Nível
24	Desenvolvimento (4x)			Apropriado	
25	Evolução Acompanhamento	Processo Progresso	Capacidade		
26	Desenvolvimento (2x)	Progresso Processo			
27	Desenvolvimento (2x)				
28		Processo	Êxito		
29	Acompanhamento Desenvolvimento		Produce /Reproduz Trabalha		
30	Avançar Desenvolver		Trabalhar		

APÊNDICE B – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Este questionário é parte de uma pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística-UFC, tem como título: "REPRESENTAÇÕES E METÁFORAS NO DISCURSO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE DO GÊNERO RELATÓRIO", orientado pela Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista e coorientado pela Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Em nossa pesquisa, contamos com sua colaboração em responder este questionário. Ressaltamos que sua identidade e as respostas serão mantidas em sigilo.

Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Lucelane Cordeiro Nojosa de Freitas

1. O relatório de acompanhamento individual do aluno foi realizado?

Referente ao 1º semestre de 2010.

() Sim () Não

Referente ao 2º semestre de 2010.

() Sim () Não

Caso sua resposta seja negativa, exponha quais motivos o impediram de produzir o relatório:

2. Considerando que o relatório foi realizado, especifique o local de sua produção. Caso considere pertinente, exponha os motivos pelos quais optou pela produção do relatório no local assinalado abaixo.

() Ambiente familiar (casa)

() Sala de aula do aluno avaliado

() Sala dos professores

() Outros ambientes da escola (laboratório de informática, biblioteca, supervisão ou coordenação)

3. Na sua concepção, quais os destinatários do relatório de acompanhamento individual do aluno?

4. Qual a função do relatório de acompanhamento individual do aluno?

5. Expresse seu posicionamento em relação à sua preparação para produzir o relatório.

6. Você constatou alguma dificuldade ao redigir o relatório do aluno?

7. Além das instruções contidas no Diário Escolar e das diretrizes da Proposta Pedagógica de Educação Infantil, você obteve alguma outra orientação para a elaboração do relatório de acompanhamento individual? Caso a resposta seja positiva, quem realizou essas orientações?

APÊNDICE C – Termo de consentimento em participar da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Estimada Professora,

Este Termo de Consentimento faz parte da dissertação intitulada **REPRESENTAÇÕES E METÁFORAS NO DISCURSO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE DO GÊNERO RELATÓRIO**, que tem como objetivos analisar as representações do *agir do aluno* no discurso do professor em relatórios de acompanhamento de alunos da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como, analisar a estrutura metafórica dessas representações. A pesquisa vem sendo realizada pela Mestranda Lucelane Cordeiro Nojosa de Freitas, RG nº 95002190997-SSP/CE, da Universidade Federal do Ceará. Para realizar este estudo, portanto, solicitamos de V. S^a a concessão dos relatórios dos alunos avaliados no ano letivo de 2010.

Esclarecemos que durante a análise sua identidade e a dos alunos em hipótese alguma serão reveladas. V.S^a terá o direito de recusar-se a ceder os relatórios, além disso, estará garantida sua desistência a qualquer momento.

A sua participação é muito importante, pois contribui para o estudo e a produção de conhecimentos. Desde já agradeço a atenção e colaboração.

Participante da pesquisa

Lucelane Cordeiro Nojosa de Freitas (Pesquisadora)

32368179 / 88632477

APÊNDICE D – Carta de autorização para realizar a pesquisa.



CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA

Fortaleza, _____ de _____ de 201_____

O Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional I – SER I, por meio de seu responsável Lady Lima Vieira, disponibiliza as escolas pertencentes a esta secretaria para a realização da pesquisa intitulada: “**REPRESENTAÇÕES E METÁFORAS NO DISCURSO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE DO GÊNERO RELATÓRIO**”. A referida pesquisa é desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística –PPGL, da Universidade Federal do Ceará – UFC, pela mestranda Lucelane Cordeiro Nojosa de Freitas, orientada pela professora Dr.^a Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista e coorientada pela professora Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

ANEXOS

ANEXO A - Relatório transcrito

RELATÓRIO 1	
01	_____ é uma criança ativa
02	esperta , que socializa-se bem com
03	toda a turma e sem dúvida avançou
04	consideravelmente neste segundo semes-
05	tre. Anteriormente , recursava-se a rea-
06	lizar as atividades propostas, agora
07	realiza todas as atividades com pres-
08	teza.
09	Apesar dos progressos alcançados ,
10	_____ ainda encontra-se no nível
11	pré-silábico de escrita, necessitando
12	assim, ficar por mais tempo na
13	escola para as aulas de recuperação,
14	onde terá um reforço mais intenso.
15	Nos conhecimentos lógico-matemá-
16	ticos, também apresenta dificuldade
17	em realizar cálculos simples.
18	A continuidade da parceria famí-
19	lia-escola, será essencial para os
20	seus futuros sucessos na série
21	seguinte.

ANEXO B - Relatório transcrito

RELATÓRIO 2	
01	_____ é um garoto meigo ,
02	que socializa-se bem com toda a
03	turma. Tem certa dificuldade em
04	compreender as regras da sala .
05	Encontra-se no nível silábico
06	de escrita, associando as sílabas aos
07	seus respectivos sons.
08	No que diz respeito ao conheci-
09	mento lógico-matemático, é capaz
10	de classificar, seriar e efetuar cál-
11	culos simples com autonomia.
12	O fortalecimento da parceria
13	família-escola será essencial pa-
14	ra os futuros progressos que
15	alcançará na série se-
16	guinte.

ANEXO C - Relatório transcrito

RELATÓRIO 3	
01	_____ é uma criança meiga ,
02	carinhosa e educada , que socializa-
03	se bem com todos as crianças da
04	sala, preferindo a companhia de um
05	coleguinha em especial, o _____.
06	Quanto ao seu nível de escrita,
07	oscila entre o nível pré-silábico e o
08	silábico, começando o processo de
09	associação sílaba-som.
10	No que diz respeito ao conheci-
11	mento lógico-matemático, é capaz
12	de classificar e seriar, entretanto,
13	ainda tem dificuldade em efetuar
14	cálculos simples.
15	Conclui-se assim, que a parceria
16	família-escola, será essencial pa-
17	ra os futuros progressos que
18	_____ alcançará na série seguinte.

ANEXO D - Relatório transcrito

RELATÓRIO 4	
01	_____ <i>se mostra</i> uma garota <i>muito</i>
02	<i>meiga, calma, inteligente. Continua</i> se
03	relacionando de forma <i>amigável</i> com
04	seus colegas e professora. Tem um ótimo
05	comportamento. Gosta de desenhar, e
06	desenha <i>muito bem.</i>
07	Na linguagem oral, expressa-se com
08	<i>clareza.</i> Na linguagem escrita, escreve
09	palavras simples.. Apresenta noção de
10	escrita de frase. É <i>capaz</i> de ler algumas
11	palavras. Encontra-se no nível silábico-
12	alfabético.
13	Em matemática, realiza adição e
14	subtração simples. Escreve numerais até 50.
15	Faz seriação e classificação de objetos.
16	É importante que a família continue
17	dando o apoio <i>necessário</i> para que a
18	aluna continue tendo <i>êxito</i> em seus
19	estudos.

ANEXO E - Relatório transcrito

RELATÓRIO 5	
01	_____ se mostra um garoto <i>calmo</i> ,
02	<i>meigo</i> e <i>amigo</i> de todos. <i>Algumas vezes</i> demonstra
03	timidez.
04	Realiza as atividades de casa e de classe,
05	<i>porém, às vezes</i> , não consegue concluir
06	as atividades de classe pois copia <i>lentamente</i> .
07	Na linguagem oral, fala de forma rápida,
08	<i>algumas vezes, difícil</i> de ser compreendido
09	Sendo necessário pedir-lhe para repetir o
10	que disse. Nas rodas de conversa não costu-
11	ma expressar suas ideias e opinião.
12	Na linguagem escrita, ainda não
13	escreve palavras. Encontra-se no nível
14	pré-silábico.
15	Conclui-se que o aluno, de forma
16	geral, teve um desenvolvimento pouco
17	significativo pois apresenta um ritmo
18	<i>lento</i> de aprendizagem.

ANEXO F - Relatório transcrito

RELATÓRIO 06	
01	_____ continua se mostrando tímida ,
02	triste . Não interage com os colegas.
03	Na realização das atividades, só as
04	faz se a professora estiver perto
05	incentivando-a e orientando-a .
06	Apesar de ficar a maior parte do
07	tempo parada, aparentemente apática , demonstra
08	boa compreensão do que é solicitado nas
09	atividades propostas.
10	Na linguagem oral, pouco se expressa
11	através da fala.
12	Na linguagem escrita, encontra-se no
13	nível silábico, consegue escrever parte da
14	palavra ditada.
15	Em matemática, escreve numerais até 20,
16	tem noção de adição simples.
17	O apoio da família é indispensável
18	no processo de aprendizagem da criança.

ANEXO G - Relatório transcrito

RELATÓRIO 7	
01	_____ é um garoto <i>calmo</i> e <i>reservado</i> .
02	<i>Algumas vezes</i> demonstra <i>timidez</i> . Continua
03	mantendo um relacionamento <i>amigável</i>
04	com seus colegas e professora.
05	Participa das atividades propostas mas,
06	<i>pouco</i> expressa opiniões, desejos e sentimentos
07	através da fala.
08	Realiza as atividades de classe e de casa.
09	Na linguagem escrita <i>ainda não</i>
10	distingue alguns fonemas, dificultando
11	sua escrita. Encontra-se no nível silábico,
12	<i>precisando ter</i> mais atenção e concentração
13	para avançar em suas hipóteses de
14	escrita e leitura.
15	Em matemática, escreve numerais
16	até 30. Realiza adição e subtração
17	simples.
18	É importante que a família continue
19	dando o apoio necessário para que o
20	aluno continue tendo êxito em seus
21	estudos.

ANEXO H - Relatório transcrito

RELATÓRIO 8	
01	_____ participou ativamente das ativi-
02	des com <i>interesse</i> e <i>excelente</i> compreensão dos con-
03	teúdos, assimilando <i>facilmente</i> conceitos, regras
04	e a rotina do dia a dia.
05	Atingiu um bom ritmo de aprendizagem
06	e desenvolvimento em todos os níveis , desde o
07	físico e motor ao raciocínio lógico.
08	
09	
10	_____, parabéns e sucesso!

ANEXO I - Relatório transcrito

RELATÓRIO 9	
01	A criança se mostra <i>bastante tímida e retraída</i> de modo que atrapalha de certa maneira a
02	socialização com as outras na sala.
03	Ao expressar sua idéias ou desejos fala muito baixo, ou se contenta com algo que não a
04	agrade afim de evitar questionamentos. Enfim, não expressa verbalmente suas vontades.
05	No aspecto da escrita, <i>em certos momentos, recusa-se a realizar</i> atividades alegando não
06	saber. Está iniciando o nível silábico, sendo dotada de grande potencial onde suas
07	qualidades <i>devem ser exploradas</i> afim de se atingir o nível da leitura, onde a
08	participação efetiva familiar <i>deve ser</i> consciente da sua frequência diária na escola.
09	A afetividade é bem <i>tranquila, meiga</i> e gosta de participar de atividades com os
10	<i>coleguinhas.</i>
11	A aluna merece atenção especial na 2ª série.

ANEXO J - Relatório transcrito

RELATÓRIO 10	
01	Este relatório tem como objetivo,
02	o acompanhamento do desenvolvimento
03	físico, emocional, cognitivo e social da criança.
04	A aluna _____ em sua formação
05	peçoal e social, conhece as cores e seus
06	nomes, é capaz de relaxar e descansar.
07	Quanto ao movimento agrada-lhe
08	jogo de montagem, faz construções com
09	materiais diversos. Em relação as artes
10	reproduz desenhos procurando ser fiel a rea-
11	lidade. Em sua linguagem oral e
12	escrita mantêm-se uma criança comunica-
13	tiva normal, reconhece e escreve seu nome
14	completo com ajuda da placa. Não apresentou
15	dificuldades.

ANEXO K - Relatório transcrito

RELATÓRIO 11	
01	_____uma criança alegre, mas muito tímida. Gosta de conviver na mesinha
02	sempre com as mesmas crianças. É muito sensível e chora com facilidade.
03	Teve um bom desenvolvimento cognitivo durante esse semestre, mas às vezes
04	demonstra um pouco de insegurança na resolução de algumas atividades. Reconhece seu
05	nome escrito e o nome de alguns colegas de sala. Escreve seu nome completo sem o
06	auxílio da ficha . Ainda apresenta um pouco de dificuldade na hora de reproduzir do
07	quadro, mas tem se esforçado para melhorar . Identifica todas as letras do alfabeto.
08	Manuseia livros, revistas e outros portadores de textos demonstrando interesse pela
09	leitura.
10	Quanto ao raciocínio lógico-matemático sabe contar elementos até 20 e escreve
11	e identifica até 10. Conhece as cores, utiliza as noções espaciais básicas para explicar a
12	direção de algum objeto ou de pessoa em relação ao seu corpo.
13	Conclui-se que _____apresentou um bom desenvolvimento em todos os
14	aspectos. Recomendo que a família propicie mais situações de leitura e escrita, além de
15	quantificação e representação numérica, para contribuir no seu crescimento cognitivo,
16	dando assim continuidade ao seu processo de aprendizagem.

ANEXO L - Relatório transcrito

RELATÓRIO 12	
01	_____ é uma criança muito esperta e
02	interessada. Sente-se à vontade para contar
03	novidades na roda de conversa . Apresenta bom
04	comportamento, desde que não seja influencia-
05	do pelos colegas, momento em que mostra re-
06	sistência em seguir as regras e rotina da sala
07	de aula.
08	Na área de linguagem _____ escreve
09	seu nome sem modelo, reconhece seu pré-nome
10	e dos colegas em diferentes contextos. Tem confi-
11	ança na realização de atividades, faz questão
12	em participar, muitas vezes não permite que o
13	outro se expresse tomando a frente , mostrando
14	que sabe.
15	Quanto ao raciocínio lógico-matemático,
16	reconhece os números, as cores e as formas
17	geométricas.
18	_____ demonstra muito interesse em a-
19	prender, realiza as atividades com prazer e
20	entusiasmo. Gosta de ouvir histórias sempre aten-
21	to aos acontecimentos. É importante que tenha
22	acompanhamento familiar, disso depende seu
23	sucesso escolar.

ANEXO M - Relatório transcrito

RELATÓRIO 13	
01	_____é muito carinhoso, organizado e caprichoso. Demonstra um pouco
02	de timidez se tiver que falar diante dos colegas. Tem um ótimo relacionamento com
03	todos da sala.
04	Apresenta um bom desenvolvimento cognitivo. Desempenha as atividades de
05	leitura e escrita com muita segurança. Reconhece seu nome escrito e o nome dos
06	colegas. Escreve seu nome completo sem o auxílio da ficha . Identifica todas as letras do
07	alfabeto, diferencia vogal de consoante.
08	Quanto ao raciocínio lógico-matemático sabe contar os elementos até 30 e
09	escreve e identifica até 20. Conhece cores, utiliza as noções básicas para explicar a
10	direção de algum objeto ou de pessoa em relação ao seu corpo. _____apresentou
11	um bom desenvolvimento em todos os aspectos, mas sua baixa assiduidade e os
12	constantos atrasos no segundo semestre prejudicou um pouco sua participação efetiva.
13	em nossas atividades.
14	A criança está apta a ingressar no 1ª ano, mas acredito que com o
15	acompanhamento mais próximo da família e o compromisso de só faltar as aulas
16	quando for necessário, ela poderá avançar mais o seu processo de aprendizagem.

ANEXO N - Relatório transcrito

RELATÓRIO 14	
01	A aluna _____ gosta de estar
02	em grupo com os colegas que geralmente
03	são meninos, conhece algumas cores e
04	algumas letras. Contudo, apesar do acompanha-
05	mento lhe dado, ainda perpetua as dificul-
06	dades anteriores, houve um avanço em relação
07	a escrita de seu nome.
08	É capaz de coordenar sua ação com a
09	dos companheiros quando o jogo requer, tem
10	confiança em suas possibilidades de mo-
11	vimento.
12	Mantem-se uma criança comunicativa, fala
13	frequentemente com as outras crianças, para
14	realizar uma atividade escrita precisa constante-
15	mente de ajuda.

ANEXO O - Relatório transcrito

RELATÓRIO 15	
01	_____ apresenta um bom relaciona-
02	mento com todos, professores e alunos. Sempre
03	disposta a ajudar, demonstra ter iniciativa
04	própria em várias situações. A aluna recla-
05	ma na hora de fazer a agenda, diz está
06	sem coragem.
07	Na área da linguagem escreve seu
08	pré-nome sem o auxílio da ficha. Reconhe-
09	ce quase todo o alfabeto.
10	Possui conhecimento sobre os núme-
11	ros, reconhece as cores e as formas geomé-
12	tricas.
13	Demonstra está feliz no ambiente es-
14	colar, apresentando interesse pelas diversas
15	atividades.
16	A aluna já demonstrou progressos ,
17	mas é indispensável que tenha um acom-
18	panhamento familiar, além do que já re-
19	cebe. Disso depende o seu desempenho e melho-
20	ria na escola, tanto no aspecto social quan-
21	to no seu desenvolvimento nas áreas pedagó-
22	gicas.

ANEXO P - Relatório transcrito

RELATÓRIO 16	
01	_____ é uma criança meiga, timi-
02	da. Gosta de fazer atividades gráfica, dese-
03	nhar e brincar com os colegas da mesinha.
04	Difícilmente expõe sua opinião na roda
05	de conversa, desde que chegou (outubro/09)
06	não se envolveu em conflitos contribuindo
07	assim para o bom andamento da rotina
08	em sala de aula.
09	Na área da linguagem, não está
10	apropriado do alfabeto, escreve seu pré-
11	nome sem auxílio, diferencia letra de nú-
12	mero.
13	Quanto ao raciocínio lógico-mate-
14	mático, reconhece os números até 10, nomeia
15	as cores, desenha as formas (círculo e qua-
16	drado).
17	_____ apresenta grande capacida-
18	de para aprender. Certamente seu sucesso
19	seria melhor caso frequentasse mais as aulas,
20	pois sua ausência as atividades o atrapa-
21	lha bastante. É importante que a criança
22	seja mais motivada no ambiente familiar.

ANEXO Q - Relatório transcrito

RELATÓRIO 17	
01	_____ frequenta bem a escola, fala
02	pouco, principalmente na roda de conversa,
03	continua resolvendo conflitos de forma não
04	verbal, isso atrapalha seu relacionamento
05	com o grupo que acaba por não ficando
06	feliz em tê-lo nas brincadeiras.
07	Quanto ao conhecimento de língua-
08	gem reconhece a inicial de seu pré-nome e
09	escreve sem auxílio de modelo. A criança
10	não diferencia letra de número. Reconhece
11	algumas letras, nomeia algumas cores.
12	Desenha e reconhece as formas geométricas.
13	Escreve usando as letras de seu pré-nome.
14	A criança apresenta capacidade
15	para aprender e fica feliz em escrever seu
16	pré-nome.
17	Certamente o aluno vem progre-
18	dindo , mas se for acompanhado pela fa-
19	mília seu sucesso nas áreas pedagógi-
20	cas e social terá progresso sempre.

ANEXO R - Relatório transcrito

RELATÓRIO 18	
01	A aluna _____ neste período
02	obteve ótimo aproveitamento, mostra satisfação
03	por suas produções (desenhar, pintar etc...).
04	Tem atitude positiva perante as propostas da
05	professora mostrando-se ordenada nos trabalhos.
06	Sempre que joga com os companheiros respeita as
07	regras do jogo, compartilha objetos e material escolar.
08	Agrada-lhe os jogos de montagem e manipulação
09	de peças, faz construções com materiais diversos.
10	Mostra-se participativa quando são feitas atividades
11	musicais e dança coletiva. Mantem a atenção quando
12	lido algum texto escrito (conto, notícia etc...).
13	Agrada-lhe escrever, copia palavras ou frases,
14	escreve e reconhece seu nome escrito, desta
15	forma obterá êxito ao cursar a série seguinte.

ANEXO S - Relatório transcrito

RELATÓRIO 19	
01	_____ não frequenta as aulas com assi-
02	duidade, daí sua aprendizagem está comprome-
03	tida, não participa das atividades e nem quer
04	realizar as tarefas propostas, quando vem.
05	Porém sendo inteligente terá condições de
06	superar suas dificuldades tanto no ritmo fí-
07	sico e motor ao raciocínio lógico.
08	
09	
10	_____ você é capaz!
11	Sucesso!
12	
13	Obs: participação da família é de grande im-
14	portância e responsabilidade, na sua aprendi-
15	zagem e desenvolvimento .

ANEXO T - Relatório transcrito

RELATÓRIO 20	
01	_____, as vezes comporta-se de
02	forma agressiva. Como os demais colegas, teve
03	avanços na sua coordenação motora, mas
04	apresenta dificuldades na sua aprendizagem
05	e desenvolvimento físico e motor ao raciocínio lógico.
06	
07	Todavia sendo inteligente terá condições
08	de superar suas dificuldades.
09	
10	
11	Seu sucesso só depende de você! Você é capaz !

ANEXO U - Relatório transcrito

RELATÓRIO 21	
01	_____, continua mantendo um bom
02	relacionamento com seus colegas e professores.
03	Colabora no fortalecimento da amizade e
04	respeito as regras de convívio na Escola.
05	Na linguagem oral, expressa-se com clareza
06	e na sequência lógica de ideias.
07	Na linguagem escrita, lê e escreve palavras
08	e vem desenvolvendo a noção de escrita de frase.
09	Encontra-se no nível alfabético.
10	Em matemática, realiza adição,
11	escreve numerais até 50. É capaz de
12	classificar e seriar objetos.
13	Durante todo o ano letivo, _____
14	apresentou uma ótima evolução na
15	aprendizagem.
16	Parabéns !
17	Continue assim.

ANEXO V - Relatório transcrito

RELATÓRIO 22	
01	_____ é uma criança meiga,
02	carinhosa, educada, que socializa-se
03	bem com toda a turma, preferindo a
04	companhia das meninas. Obedece to-
05	das as regras da sala sem resistên-
06	cia. Realiza as atividades propostas
07	com agilidade e organização.
08	Entretanto, ainda encontra-se no
09	nível de escrita pré-silábico, neces-
10	sitando assim, de um reforço mais
11	intensivo no período de recuperação.
12	No que se refere ao conhecimento
13	lógico-matemático, apresenta difi-
14	culdade de classificar, conceituar nú-
15	mero e efetuar cálculos simples.
16	A continuidade da parceria fa-
17	mília - escola será importante para
18	os futuros progressos que _____
19	alcançará na série seguinte.

ANEXO W - Relatório transcrito

RELATÓRIO 23	
01	_____ é uma garoto esperto , cari-
02	nhoso , ativo , que socializa-se bem
03	com todos da sala. Entretanto, mos-
04	tra-se <i>um tanto quanto</i> disperso ,
05	realizando as atividades propostas com
06	lentidão e provocando muitas comver-
07	sas paralelas.
08	Encontra-se <i>ainda</i> no nível de
09	de escrita pré-silábico, sendo portanto
10	necessário permanecer na escola nas
11	aulas de recuperação, visando seu
12	melhor desempenho na série seguinte .
13	No que diz respeito ao conheci-
14	mento lógico-matemático, ainda apre-
15	senta dificuldades em efetuar cál-
16	culos simples.
17	A continuidade da parceria famí-
18	lia-escola será primordial para os
19	futuros progressos de _____ no pró-
20	ximo ano letivo.

ANEXO X - Relatório transcrito

RELATÓRIO 24	
01	_____ é uma criança tran-
02	quila, calada, fala pouco, muitas vezes
03	apenas com os colegas que divide a mesi-
04	nha. Procura organizar suas atividade, as
05	realiza com prazer e alegria. Sempre aten-
06	to as aula, participa ativamente dos mo-
07	mentos propostos.
08	Quanto ao seu desenvolvimento cog-
09	nitivo, apresenta um bom desempenho, sabe
10	escrever seu pré-nome sem auxílio da ficha .
11	Demonstra não conhecer o alfabeto, apenas
12	nomeia D de _____. No que diz respeito
13	ao conhecimento lógico matemático, a cri-
14	ança percebe a sequência numérica, sem
15	nomeá-la e sem reconhecê-los. Mostra está
16	apropriado das cores e de algumas for-
17	mas geométricas.
18	Percebemos que a criança se de-
19	senolve a medida que participa das au-
20	las, pois sua ausência as aulas, por motivo
21	de saúde o atrapalha bastante. É importan-
22	te ser mais motivado no ambiente familiar.

ANEXO Y - Relatório transcrito

RELATÓRIO 25	
01	_____ é um aluno assíduo e re-
02	servado, no início do semestre apresentou difi-
03	culdades em concluir as atividades. Hoje superou
04	essa dificuldade e já realiza suas tarefas no
05	tempo determinado.
06	Reconhece o nome e o reproduz com
07	clareza , gosta de atividades de pintura onde
08	se destaca realizando ótimos trabalhos.
09	Apresenta boa capacidade de assimi-
10	lação , identifica cores, formas e números. Con-
11	centra-se nos jogos e demonstra interesse nas
12	atividades físicas.
13	_____ obteve evolução satisfatória
14	Diante dos aspectos observados e avaliados,
15	resultando assim numa aprendizagem signi-
16	ficativa. Parabenizo a família pelo acompa-
17	nhamento e estímulo favorecendo um ótimo
18	progresso em seu processo de aprendizagem.

ANEXO Z - Relatório transcrito

RELATÓRIO 26	
01	O presente relatório tem como objetivo apresentar o desempenho da
02	aluna _____ em todos os aspectos educativos observados no decorrer do ano.
03	Na formação sócio-afetiva, ou seja, formação pessoal e social _____
04	_____ demonstrou ser uma criança comunicativa, carinhosa, ativa e
05	prestativa. Demonstrou um ótimo relacionamento com a turma e adultos.
06	Desenvolveu com facilidade habilidades que contribui para o
07	desenvolvimento da autonomia.
08	Seu progresso em termos de linguagem foi bastante satisfatório.
09	Expressa com facilidade desejos e sentimentos, reconta histórias
10	seguindo a ordem dos fatos, possui uma linguagem fluida, um excelente
11	vocabulário e entende regras difíceis. Manteve-se bastante comunicativa.
12	Com relação à relação lógico matemática compreende alguns
13	conceitos, faz comparações, conta indicando objetos, reconhece as cores
14	primárias e algumas figuras geométricas, tem facilidade em concentrar-se
15	No que diz respeito às relações perceptivas e motoras, no que se
16	refere ao movimento, musicalidade e artes, desenvolveu-se de forma
17	bastante satisfatória. No aspecto motor tem confiança em suas
18	possibilidades de ação e movimento. Gosta bastante de contar, participa
19	das atividades de artes com entusiasmo e dedica-se às suas produções.
20	Com relação à natureza e sociedade conhece alguns elementos que
21	existem na natureza e convive harmoniosamente com eles, colaborando
22	com as atividades quando solicitada.
23	Seu processo de desenvolvimento transcorreu bem, tornando-a
24	preparada para novos desafios.

ANEXO AA - Relatório transcrito

RELATÓRIO 27	
01	O presente relatório tem como objetivo apresentar o
02	desenvolvimento do aluno _____ nos aspectos observa-
03	dos no decorrer do ano letivo.
04	Durante o ano _____ mostrou-se uma criança
05	ativa, comunicativa e alegre seu relacionamento com
06	a turma foi satisfatório porém em determinadas si-
07	tuações ocorreram conflitos onde ele agrediu ou foi agre-
08	dido. Nesses momentos as intervenções realizadas são através
09	de diálogos ressaltando a importância do respeito aos colegas
10	para que a criança reflita e tome consciência diante da ati-
11	tude que ocasionou o conflito.
12	Nas relações de linguagem suas produções orais não apre-
13	sentaram dificuldade de compreensão possui uma língua-
14	gem fluida expressou seus desejos e necessidades com clareza .
15	Demonstrou gostar de ouvir histórias e manusear livros e revistas.
16	No aspecto lógico-matemático reconheceu e utilizou os concei-
17	tos trabalhados , faz comparações e classificou objetos.
18	No aspecto motor realizou movimentos de coordenação glo-
19	bal com segurança e desenvoltura.
20	Em relação à natureza e sociedade a _____ demonstrou
21	apreciar a natureza, identificando seus elementos e par-
22	ticipou com alegria das manifestações culturais.
23	No contexto geral seu desenvolvimento encontra-se
24	dentro da normalidade portanto apto a adquirir novos conhecimentos.

ANEXO AB - Relatório transcrito

RELATÓRIO 28	
01	_____ é um aluno participativo, tem
02	facilidade de assimilação dos conteúdos,
03	realiza todas as atividades propostas e
04	sempre cumpre no tempo determinado para
05	execução das tarefas. Contudo, apresenta in-
06	quietude no seu comportamento, conversa
07	muito, sempre precisando da intervenção do
08	professor.
09	Reconhece seu nome e o reproduz com
10	clareza e sem auxílio da ficha. Utiliza a
11	linguagem oral fluentemente , faz reconto e
12	memorizações com facilidade . Gosta de dese-
13	nhar e pintar. Concentra-se nos jogos e iden-
14	tifica números e cores.
15	Parabenizo a participação da família
16	no processo de aprendizagem do aluno, pois
17	é fundamental essa parceria com a es-
18	cola favorecendo êxito nos resultados.

ANEXO AC - Relatório transcrito

RELATÓRIO 29	
01	Este relatório tem como objetivo, o
02	acompanhamento do desenvolvimento físico,
03	emocional, cognitivo e social da criança.
04	O aluno _____ em sua
05	formação pessoal e social identifica necessidades
06	do seu corpo, distrai-se com frequência enquanto
07	trabalha , relaciona-se com todos companheiros
08	porém prefere os mais impulsivos . Na parte
09	relacionada aos movimentos, corre, pula,
10	salta com agilidade, monta quebra cabeças etc...
11	Quanto a linguagem oral e escrita, faz
12	perguntas, produz frases afirmativas e interro-
13	gativas, reproduz seu nome com modelo .

ANEXO AD - Relatório transcrito

RELATÓRIO 30	
01	_____ se mostra uma criança tranquila
02	e reservada. Apresenta um relacionamento
03	amigável com os colegas. Relaciona-se bem
04	com a professora.
05	Apresenta uma forma lenta de aprender.
06	Precisa desenvolver sua coordenação motora
07	fina sendo necessário muita atividade de
08	recorte e colagem, pintura e a própria
09	escrita. Ainda tem dificuldade na es-
10	crita do nome mesmo com o uso da
11	ficha e também no conhecimento do
12	alfabeto.
13	É preciso investigar se o aluno tem
14	algum problema de vista para que seja
15	corrigido se for o caso, o que o ajudará
16	bastante na aprendizagem.
17	Escola e família, precisamos trabalhar
18	juntos para ajudar _____ a superar
19	suas dificuldades e avançar na
20	aprendizagem, na próxima etapa.