

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

BÁRBARA VIER MENGUE

**A FUNÇÃO DISCURSIVA DOS PARECERES DESCRITIVOS NA COMUNICAÇÃO
DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO:
um estudo do gênero em uma perspectiva textual-discursiva**

São Leopoldo

2019

BÁRBARA VIER MENGUE

**A FUNÇÃO DISCURSIVA DOS PARECERES DESCRITIVOS NA COMUNICAÇÃO
DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO:
um estudo do gênero em uma perspectiva textual-discursiva**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dr. Maria Eduarda Giering

São Leopoldo

2019

M544f

Mengue, Bárbara Vier

A função discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação: um estudo do gênero em uma perspectiva textual-discursiva / Bárbara Vier Mengue. – São Leopoldo, 2019.

154 f: il.

Orientador: Prof. Dra. Maria Eduarda Giering

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Língua Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019 .

1. Gênero discursivo. 2. Parecer descritivo. 3. Semiologia. 4. Avaliação. I. Giering, Maria Eduarda. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

BÁRBARA VIER MENGUE

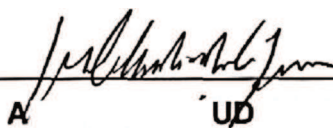
**A FUNÇÃO DISCURSIVA DOS PARECERES DESCRITIVOS NA COMUNICAÇÃO
DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO DO GÊNERO EM UMA
PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS.

APROVADA EM 28 DE FEVEREIRO DE 2019.

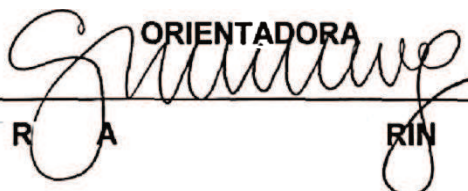
BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. MARIA INÊS BATISTA CAMPOS - USP
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



PROFA. DRA. MARIA CLAUDIA DAL'IGNA – UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. MARIA EDUARDA GIERING - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Deixo meus sinceros agradecimentos:

À CAPES, pela bolsa concedida, que tornou possível a realização do Mestrado.

À Profa. Dra. Maria Eduarda Giering, pelos ensinamentos e pelas orientações dadas ao longo destes dois anos de Mestrado.

À Profa. Dra. Maria Inês Campos e a Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, pelas orientações recebidas na banca de qualificação e por terem aceito ler a dissertação e participar da banca de avaliação final.

Ao grupo de estudos Comunicação da Ciência: Estudos Linguístico-Discursivos (CCELD), pelos momentos de estudo, pela parceria e apoio recebidos.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, pelo apoio e ensinamentos recebidos durante o Mestrado.

À minha família, em especial, aos meus pais e ao meu marido, pela compreensão, apoio e incentivo diário.

Aos meus queridos colegas de trabalho, pelo apoio, pela motivação e pela torcida.

Por fim, agradeço a todos os amigos e companheiros de caminhada, pelo carinho e amizade!

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação são os questionamentos construídos sobre a função que os pareceres descritivos desempenham na expressão dos resultados de avaliação de estudantes da Educação Básica. A pesquisa analisa sete pareceres descritivos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola de ensino privado da região do Vale dos Sinos. O objetivo geral é verificar a função linguístico-discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação dos estudantes. Para isso, descreve-se a situação de comunicação em que os pareceres se inserem e analisam-se marcas linguístico-discursivas do modo como o locutor percebe seu interlocutor, considerando as restrições impostas pela situação de comunicação, bem como os efeitos de sentido que essas marcas podem exercer em seus interlocutores. Valemo-nos dos postulados da Semiologia, de Charaudeau (2016), e da Análise Textual dos Discursos, de Adam (2011). Charaudeau analisa o discurso em três níveis, os quais correspondem às competências do sujeito: o nível situacional, o nível discursivo e o nível semiolinguístico. Nosso estudo desdobra-se nesses três níveis para a análise dos pareceres. No nível semiolinguístico, incorporamos a teoria da Análise Textual dos Discursos, valendo-nos das categorias de modalização e dos atos de discurso. As relações contratuais determinam, em parte, as escolhas linguísticas. Na encenação do ato de comunicação, é estabelecida uma relação de influência do locutor sobre o interlocutor, num comportamento alocutivo. O professor estabelece, com seu enunciado, um estatuto de superioridade, mobilizando e organizando categorias da língua para dar conta dessa posição, como o Julgamento, a Injunção, a Sugestão e a Interpelação. Destaca-se o uso constante de modalizadores deônticos, marcadores da injunção, o que pode estar relacionado ao fim discursivo do gênero: um fazer-saber (informar) com vistas a um fazer-fazer (agir). Os pareceres analisados apresentam uma estrutura semelhante, em que predomina a utilização do modo Descritivo de organização do discurso. Observou-se o uso de procedimentos da organização descritiva para nomear, localizar-situar e qualificar. Através desses procedimentos, há uma construção subjetiva de mundo no parecer. Conclui-se que a função linguístico-discursiva dos pareceres descritivos, além de informar, visa influenciar o interlocutor, levando-o a um agir. Os pareceres são escritos para os alunos e, nos anos iniciais, também para os pais/responsáveis. Os pareceres podem servir de resguardo à escola e ao professor, no caso de uma reprovação. Eles são documentos importantes de expressão dos resultados de avaliação, podem favorecer uma avaliação mediadora ou reforçar uma avaliação classificatória. Os aspectos elencados a partir das análises realizadas podem auxiliar as instituições de ensino a

refletirem sobre o modo como elaboram seus pareceres, verificando se eles de fato estão coerentes com a proposta pedagógica da escola e embasados em conceitos atuais de avaliação, ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Parecer Descritivo. Semiologia. Avaliação.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation are questions built on the function that the descriptive opinions play in the expression of results of Basic Education students. The research analyzes seven written opinions for Elementary and High School students from a private school in the Vale dos Sinos region. The general objective is to verify the linguistic-discursive function of the descriptive opinions in the communication of the students' evaluation results. For that, the communication situation in which the opinions are inserted, and the linguistic-discursive marks are analyzed in the way the speaker perceives its interlocutor, considering the restrictions imposed by the communication situation, as well as the effects of sense that these marks can exercise in their interlocutors. We use the Semioliinguistics postulates, of Charaudeau (2016), and the Textual Analysis of Discourses, of Adam (2011). Charaudeau analyzes the discourse in three levels, which correspond to the competences of the subject: the situational level, the discursive level and the semiolinguistic level. Our study unfolds at those three levels for the analysis of opinions. At the semiolinguistic level, we incorporate the theory of Textual Analysis of Discourses, using the categories of modalization and acts of discourse. The contractual relations determine, in part, the linguistic choices. In staging the act of communication, the speaker's relationship of influence is established on the interlocutor, in an allocutionary behavior. The teacher establishes, with his statement, a status of superiority, mobilizing and organizing categories of the language to account for this position, such as Judgment, Injunction, Suggestion and Interpellation. It is worth noting the constant use of deontic modalizers, markers of the injunction, which may be related to the discursive purpose of the genre: know-how (informing) with a view to do-how (act). The analyzed opinions present a similar structure, in which the use of the Descriptive way of organizing the discourse predominates. The use of descriptive organization procedures for naming, locating-situating and qualifying was observed. Through these procedures, there is a subjective construction of the world in the opinion. It is concluded that the linguistic-discursive function of the descriptive opinions goes far beyond informing. They aim to influence the interlocutor, leading him/her to act. Opinions are written for the students and, in the elementary school, also for the parents/guardians. Opinions can serve as a safeguard to the school and the teacher, in the case of a student's failure. They are important documents for expressing the evaluation results, can favor a mediating evaluation or reinforce a classification evaluation. The aspects highlighted from the analyzes carried out can help the educational institutions to reflect on the way they elaborate their

opinions, verifying if they are in fact coherent with the pedagogical proposal of the school and based on current concepts of evaluation, teaching and learning.

Keywords: Discursive Genre. Descriptive Opinion. Semiolinguistic. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Processo de semiotização do mundo..... | 22 |
| Figura 2 – Situação de comunicação | 25 |
| Figura 3 – Dispositivo da Encenação Narrativa | 44 |
| Figura 4 – A argumentação | 45 |
| Figura 5 – Níveis ou Planos da Análise de Discurso..... | 47 |
| Figura 6 – Atos de Discurso | 51 |
| Figura 7 – Boletim dos anos finais do Ensino Fundamental | 81 |
| Figura 8 – Boletim do Ensino Médio | 82 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Situação de comunicação..... | 29 |
| Quadro 2 – Modos de Organização do Discurso..... | 34 |
| Quadro 3 – Correspondências entre modos de discurso e gêneros textuais..... | 35 |
| Quadro 4 – Procedimentos da construção enunciativa..... | 37 |
| Quadro 5 – Procedimentos discursivos da construção descritiva..... | 41 |
| Quadro 6 – Turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em 2017..... | 72 |
| Quadro 7 – Relação de pareceres descritivos que compõem o corpus inicial da pesquisa..... | 73 |
| Quadro 8 – Pareceres que constituem o corpus de estudo..... | 74 |
| Quadro 9 – Etapas da geração do corpus..... | 76 |
| Quadro 10 – Etapas da análise do corpus..... | 78 |
| Quadro 11 – Dados gerais da situação de comunicação..... | 83 |
| Quadro 12 – Parecer descritivo do estudante D – primeiro trimestre..... | 91 |
| Quadro 13 – Modalizadores – 1º trimestre..... | 98 |
| Quadro 14 – Atos de Discurso..... | 103 |
| Quadro 15 – Parecer descritivo do estudante D – segundo trimestre..... | 105 |
| Quadro 16 – Modalizadores – 2º trimestre..... | 109 |
| Quadro 17 – Atos de Discurso..... | 111 |
| Quadro 18 – Parecer descritivo do estudante D – terceiro trimestre..... | 114 |
| Quadro 19 – Atos de Discurso..... | 119 |
| Quadro 20 – Uso da primeira pessoa do plural..... | 126 |
| Quadro 21 – Pareceres descritivos do Estudante P..... | 129 |
| Quadro 22 – Modalizadores..... | 131 |
| Quadro 23 – Atos de discurso assertivo-constatativos..... | 133 |
| Quadro 24 – Atos de discurso diretivos..... | 133 |
| Quadro 25 – Marcas de segunda pessoa..... | 134 |
| Quadro 26 – Pareceres descritivos da Estudante S..... | 136 |
| Quadro 27 – Modalizadores..... | 139 |
| Quadro 28 – Atos de discurso assertivo-constatativos..... | 141 |
| Quadro 29 – Atos de discurso diretivos..... | 141 |
| Quadro 30 – Marcas de segunda pessoa..... | 142 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS: O OLHAR DOS ESPECIALISTAS..... | 21 |
| 2.1 A Teoria Semiolingüística | 21 |
| 2.1.1 A Situação de Comunicação na Perspectiva da Teoria Semiolingüística | 24 |
| 2.1.2 A competência comunicativa..... | 30 |
| 2.1.3 Os modos de organização do discurso..... | 33 |
| 2.2 A Análise Textual Discursiva | 46 |
| 2.2.1 Cadeias de atos de discurso | 50 |
| 2.2.2 Modalidades do discurso | 52 |
| 3 AVALIAÇÃO ESCOLAR EM FOCO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS | 55 |
| 3.1 Parecer descritivo: vilão ou mocinho no processo de avaliação? | 63 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AJUSTANDO AS LENTES DA PESQUISA | 69 |
| 4.1 Critérios, Seleção e Descrição do Corpus de Estudo..... | 69 |
| 4.2 Geração dos Dados e Etapas de Análise | 75 |
| 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O QUE NOSSAS LENTES REVELAM SOBRE OS PARECERES? | 79 |
| 5.1 A Situação de Comunicação: restrições contratuais do corpus de estudo | 79 |
| 5.1.1 Orientações legais da escola: o que dizem os documentos oficiais..... | 83 |
| 5.2 Análise 1: Pareceres Descritivos do Ensino Fundamental I | 88 |
| 5.2.1 Características identitárias dos pareceres..... | 88 |
| 5.2.2 Características linguístico-discursivas dos pareceres | 89 |
| 5.3 Análise 2: Pareceres Descritivos do Ensino Fundamental II..... | 126 |
| 5.3.1 Características identitárias dos pareceres..... | 127 |
| 5.3.2 Características linguístico-discursivas dos pareceres | 128 |
| 5.4 Análise 3: Pareceres Descritivos do Ensino Médio..... | 134 |
| 5.4.1 Características identitárias dos pareceres..... | 135 |
| 5.4.2 Características linguístico-discursivas dos pareceres | 136 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA O FUTURO | 144 |
| REFERÊNCIAS | 152 |

1 INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12)

Na história acima, o escritor uruguaio, Eduardo Galeano, relata a experiência de Diego ao ver o mar pela primeira vez. Diego não conhecia o mar, não sabia da sua imensidão, da sua beleza. Ao se deparar com o mar, precisou de ajuda e pediu ao pai que o ajudasse a olhar. Muitas vezes na vida nos deparamos com situações inusitadas, às vezes difíceis e desafiadoras, e precisamos de ajuda para olhar. Ajudar a olhar significa ajudar a compreender a situação, em toda a sua complexidade. Essa história contada por Eduardo Galeano retrata também a minha trajetória enquanto professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora, que busca na formação continuada, mais precisamente nos estudos linguísticos, subsídios que me ajudem a olhar para a educação, para a aprendizagem dos estudantes e para o trabalho de colegas professores a partir de outro viés: o da Linguística Aplicada.

O título da presente dissertação *A função discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação: um estudo do gênero em uma perspectiva Textual-Discursiva* revela algumas das escolhas feitas para esta pesquisa: analisar o gênero discursivo parecer descritivo sob o viés de uma teoria textual-discursiva, a Semiolinguística, verificando a função que ele desempenha na comunicação de resultados avaliativos. Os pareceres descritivos são textos elaborados em algumas instituições de ensino para expressar os resultados da avaliação dos estudantes. Assim, analisar pareceres descritivos significa falar também sobre avaliação, um tema importante e que, muitas vezes, provoca dúvidas e gera angústia em professores, estudantes e seus responsáveis. Embora a avaliação não seja o foco desta pesquisa, é preciso considerar que ela integra o processo de aprendizagem, dessa forma, o estudo dos pareceres torna-se relevante por envolver avaliação e, conseqüentemente, aprendizagem.

A avaliação é um processo complexo e importante para o ensino e a aprendizagem, porque ela retrata tanto os avanços e as conquistas obtidas pelos estudantes, como também as dificuldades apresentadas durante a trajetória escolar. Ela deve, segundo estudiosos como Hoffmann (2008), Luckesi (2011) e Vasconcellos (1998), assumir uma perspectiva mediadora, auxiliando os estudantes para que melhorem o seu processo de aprendizagem. Além disso, ela deve servir de subsídio aos professores, para que avaliem a eficácia de suas aulas e, a partir

disso, planejem as aulas seguintes. Os pareceres descritivos constituem uma das formas de expressão dos resultados da avaliação dos alunos utilizadas por escolas de Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Não há um único modelo ou uma forma correta de se escrever um parecer, em geral, cada escola cria as suas regras ou organiza o seu modelo de acordo com a sua filosofia de trabalho e seus princípios pedagógicos, em comum acordo com seus professores.

Apesar da importância dos pareceres e da sua utilização em larga escala, muitas são as dúvidas em relação à sua elaboração e eficácia. Professores frequentemente queixam-se da dificuldade em escrever pareceres, e gestores, por sua vez, reclamam da dificuldade dos professores em escrever um parecer coerente com as expectativas da escola e que cumpra sua função educativa de expressar resultados e auxiliar na aprendizagem. Observa-se ainda que essas queixas são mais frequentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, etapas do ensino caracterizadas pela pluridocência, em que há mais de um professor em cada ano/série escolar, em geral, um por disciplina. Nesses níveis, o parecer costuma ser escrito por um professor, que o elabora em nome do grupo a partir de subsídios fornecidos pelos demais professores da classe. Há casos em que cada professor escreve o parecer do estudante na sua disciplina e esses pareceres são reunidos em um único texto. Os professores desses níveis, por serem especialistas (com formação específica em uma disciplina ou área do conhecimento), possuem, em geral, uma formação acadêmica que pouco contempla estudos sobre avaliação e processos de aprendizagem, fato que pode contribuir para a dificuldade de alguns docentes em escrever pareceres descritivos que atendam às expectativas das escolas e dos estudantes.

Como professora, vivenciei e ainda vivencio muitas das situações descritas acima. Iniciei minha carreira docente como professora na Educação Infantil e, mais tarde, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nestes níveis de ensino, sofri com a angústia e o desafio de escrever pareceres para os meus alunos, pareceres estes que descrevessem o seu processo de aprendizagem, suas conquistas e dificuldades, de forma coerente com o trabalho realizado e que estimulasse e orientasse estudantes e familiares. Mais tarde, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, depois dos anos finais do Ensino Fundamental e, atualmente, do Ensino Médio, acompanho docentes no processo de avaliação e expressão de resultados, percebo suas dificuldades lendo os pareceres e ouvindo seus relatos. Atuei como professora conselheira de turma escrevendo pareceres para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e percebi os desafios de elaborar um parecer em nome de um grupo de professores, em turmas pluridocentes. Tive ainda a oportunidade de atuar em cursos de extensão para professores e gestores da Educação Infantil ao Ensino Médio, cujo tema foi a elaboração de

pareceres descritivos. Nessas formações, pude perceber que os desafios enfrentados por mim são comuns aos de outros docentes em diversas instituições de ensino, públicas e privadas, de diferentes municípios da região sul do país.

Lendo pesquisas realizadas nessa área em diferentes bases de dados, pude verificar que a maioria dos trabalhos concentra-se em estudos sobre pareceres descritivos de alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na área da Educação, temos pesquisas como a de Pinheiro (2016), intitulada *Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta*, com classes de alfabetização, pautada nos Estudos Culturais, na Teoria Literária e na Análise Crítica do Discurso. Seu objetivo foi verificar como os alunos são narrados, como as suas histórias escolares são contadas e como a subjetividade se dá na narrativa e produz identidades. Na Linguística Aplicada, temos trabalhos como a de Garcia (2009), que investigou o que dizem os pareceres descritivos dos anos iniciais sobre a aprendizagem da língua materna, apoiada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin; e Didó (2012), cuja pesquisa analisou pareceres descritivos de alunos surdos, investigando o desempenho desses estudantes em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O enfoque desta pesquisa será linguístico-discursivo e abará análises de pareceres do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Diante da importância que a avaliação desempenha no processo de aprendizagem e considerando que os pareceres descritivos constituem uma significativa forma de comunicação dos resultados de avaliação, considera-se relevante um estudo que os analise. Perante o cenário apresentado de queixas, dificuldades, incertezas e ineficiência dos pareceres, sinto necessidade de investigar mais sobre o assunto, trazendo uma perspectiva diferente das que vêm sendo apresentadas até o momento. Os estudos linguísticos sempre despertaram o meu interesse e, considerando que a escrita de pareceres tem relação direta com competências na área da leitura e da escrita, busco na Linguística Aplicada respostas para a pergunta que norteia a pesquisa: *qual é a função linguístico-discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados da avaliação de estudantes da educação básica?*

Considerando o objeto de investigação desta pesquisa e a teoria que a sustenta, pode-se afirmar que esta dissertação encontra-se na interface de duas grandes áreas, a Educação e a Linguística Aplicada. Está ligada à Educação por tratar de um tema que engloba avaliação, ensino e aprendizagem, pois o corpus da pesquisa são textos que expressam resultados desse processo (pareceres descritivos). Sua relação com a Linguística Aplicada se dá pela teoria que fundamenta o trabalho (Semiolinguística), que auxiliará na compreensão da organização e da função desse gênero discursivo. Por ter como característica a interdisciplinaridade, a

Linguística Aplicada tem ampliado seu campo de atuação, permitindo que seus estudos contribuam para pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

A Teoria Semiollinguística, criada pelo linguista francês Patrick Charaudeau (2005), é uma teoria que analisa o discurso relacionando entre si questionamentos sobre fenômenos da linguagem, alguns mais externos, como a lógica das ações e a influência social, e outros mais internos, como a construção do sentido e a construção do texto. Esses questionamentos são articulados numa perspectiva linguístico-discursiva. Nessa teoria, o ato de comunicação corresponde à realização de uma encenação realizada pelo locutor (sujeito que fala ou escreve), de acordo com sua finalidade e tendo em vista seu interlocutor, que pode estar presente fisicamente ou não. No caso dos pareceres, temos como locutor o professor (a) que procede a uma encenação na comunicação dos resultados de avaliação, organizando o discurso de acordo com sua intencionalidade, visando ao seu interlocutor (estudante).

Charaudeau elaborou uma teoria que analisa o discurso em três níveis, os quais correspondem às competências do sujeito: o nível situacional, o nível discursivo e o nível semiollinguístico. A competência situacional diz respeito aos interlocutores, ao papel social que cada um desempenha, ao contexto em que estão inseridos e à finalidade do ato comunicativo. Na competência situacional, as circunstâncias materiais também são importantes, pois elas determinam as condições de produção da comunicação, oral ou escrita.

A competência discursiva está ligada à discursivização, aos elementos da enunciação, que são de três tipos (ordens): enunciativo, semântico e enuncivo. O enunciativo refere-se às estratégias que o falante utiliza a partir da identificação dos elementos da situação de comunicação. O semântico refere-se aos conhecimentos de mundo compartilhados entre os sujeitos da comunicação (locutor e interlocutor). O enuncivo corresponde aos modos de organização do discurso, que podem ser Narrativo, Descritivo ou Argumentativo.

A competência semiollinguística corresponde à habilidade de saber usar e combinar os diferentes signos para expressar uma determinada intenção de comunicação, obedecendo aos elementos do marco situacional e às exigências de organização do discurso. É no nível semiollinguístico que se constrói o texto. O presente estudo desdobra-se nesses três níveis para a análise dos pareceres. No nível semiollinguístico, incorporaremos também os pressupostos teóricos de Adam sobre a Análise Textual dos Discursos (ATD), para o estudo dos modalizadores e da organização dos atos de discurso.

Os pareceres descritivos constituem um gênero do discurso inserido em um domínio mais amplo, que é o pedagógico. Eles concretizam-se empiricamente através de textos escritos a partir de restrições situacionais, como as normas da instituição de ensino. Embora os textos

que constituem o corpus sejam do mesmo gênero do discurso e pertençam ao mesmo domínio, observa-se que há diferenças composicionais e linguísticas entre eles. Essas diferenças podem ocorrer devido ao fato de que a situação de comunicação em que os textos estão inseridos apresenta diferenças, como, por exemplo, em relação à identidade dos interlocutores e às circunstâncias de produção, que varia de acordo com o nível de ensino.

As características específicas de cada situação de comunicação provocam alterações nos textos, assim como a subjetividade de quem os escreve. Esses aspectos fazem com que cada enunciado torne-se único. Então, observa-se desde já que a identidade dos interlocutores (professores/estudantes/pais ou responsáveis), o gênero e a finalidade discursiva, assim como as circunstâncias materiais de produção são elementos situacionais determinantes na comunicação e que, portanto, precisam ser cuidadosamente observados em uma análise discursiva. A situação de comunicação estabelece as regras do contrato (restrições) entre os interlocutores e determina, em parte, as escolhas linguísticas realizadas.

Percebe-se que as dificuldades que perpassam a elaboração dos pareceres descritivos podem não ter relação com a compreensão de avaliação ou com as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, mas sim com aspectos relacionados à competência comunicativa. Ser competente na comunicação significa mais do que codificar e decodificar textos; significa comunicar-se sabendo adequar o discurso à situação de comunicação e ao fim discursivo.

Para a realização da pesquisa, a dissertação abarcará a análise de pareceres descritivos de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio de uma escola de ensino privado da região do Vale dos Sinos. Valendo-se de conceitos da Semiologia e da Análise Textual dos Discursos, este estudo tem como objetivo geral verificar qual é a função linguístico-discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação dos estudantes. Para isso, estuda-se a situação de comunicação em que se inserem e analisam-se marcas linguístico-discursivas do modo como o locutor percebe seu interlocutor, considerando as restrições impostas pela situação de comunicação, bem como os efeitos de sentido que essas marcas podem exercer em seus interlocutores. Em vista disso, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever as situações de comunicação em que os pareceres descritivos são elaborados;
- b) Analisar as marcas linguístico-discursivas que permitem construir a identidade discursiva dos interlocutores;
- c) Identificar as estratégias linguístico-discursivas empregadas pelo locutor para atingir o fim-discursivo pretendido;

- d) Contribuir para o ensino fornecendo subsídios para gestores e professores em relação à elaboração de pareceres descritivos, identificando as restrições contratuais de cada situação de comunicação, conforme o nível de ensino, e os efeitos de sentido produzidos por determinadas escolhas linguístico-discursivas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa poderão explicitar a relação entre as restrições contratuais de cada nível de ensino e os textos propriamente ditos. A análise dessa relação permitirá que sejam dadas orientações aos professores para que aprimorem a sua escrita. Os professores poderão receber também um *feedback* sobre a organização linguístico-discursiva dos textos que produzem, além de orientações sobre adequações ao gênero discursivo, de acordo com o fim discursivo pretendido. Além disso, a pesquisa poderá contribuir para que se trace um perfil da organização discursiva dos pareceres escritos na escola pesquisada, verificando se as estratégias de comunicação utilizadas estão claras e de acordo com o objetivo almejado.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos. O Capítulo 1 constitui a *Introdução* do trabalho, em que apresentamos o percurso a ser seguido na organização deste estudo. O Capítulo 2 – *Bases teóricas e conceituais: o olhar dos especialistas* - apresenta os postulados teóricos de Charaudeau (2001, 2004, 2005, 2016) sobre a Teoria Semi linguística, e de Adam (1999, 2011) sobre a Teoria da Análise Textual do Discurso – ATD, que dão aporte para a realização da análise dos dados. Iniciamos o capítulo apresentando a Teoria Semi linguística, que compreende o discurso em três níveis: o situacional, o discursivo e o semi linguístico. No nível semi linguístico, incorporamos os pressupostos de Adam sobre modalização e os atos de discurso.

No Capítulo 3, intitulado *Avaliação escolar em foco: concepções e desafios* são discutidos conceitos atuais sobre avaliação a partir dos estudos de pesquisadores como Hoffmann (2008), Vasconcellos (1998) e Luckesi (2011). Apresentamos o conceito de avaliação mediadora que contrapõe a tradicional avaliação classificatória. Em um subcapítulo dessa seção também se analisa o parecer descritivo no contexto da avaliação enquanto gênero do discurso. Trazemos o conceito de gênero do discurso que adotamos em nosso estudo.

O Capítulo 4, que denominamos *Procedimentos metodológicos: ajustando as lentes da pesquisa*, apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, a seleção e descrição do corpus de estudo, assim como as etapas da análise. O corpus de estudo é formado por pareceres descritivos de um estudante de cada nível de ensino pesquisado: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao todo, o corpus de estudo é formado por sete pareceres. Os pareceres serão analisados a partir dos níveis

propostos por Charaudeau (2005): situacional, discursivo e semiolinguístico. No nível semiolinguístico, utilizaremos as categorias de Adam (2011) sobre a modalização e os atos de discurso.

O Capítulo 5 - *Descrição e análise dos dados: o que nossas lentes revelam sobre os pareceres descritivos?* - contém a descrição e a análise dos pareceres descritivos selecionados para o corpus de estudo, a partir das categorias elencadas nos procedimentos metodológicos. Por fim, o Capítulo 6, intitulado *Considerações finais: um olhar para o futuro*, discutimos os resultados, tecendo as considerações finais sobre a pesquisa a partir dos dados obtidos na análise, considerando os objetivos estabelecidos nesta introdução que visam responder a pergunta da pesquisa.

2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS: O OLHAR DOS ESPECIALISTAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os postulados teóricos que assumimos para a análise e que embasam a presente dissertação. Em um primeiro momento, apresenta-se a Teoria Semiollingística, de Charaudeau (2016). Em sua teoria, Charaudeau afirma que os gêneros do discurso são situacionais, ou seja, nenhum texto pode ser concebido fora do seu contexto de comunicação, que engloba a identidade dos interlocutores, as condições de produção (circunstâncias materiais), o fim discursivo e o propósito do ato de linguagem (tematização). A teoria propõe a análise do discurso em três níveis inter-relacionados entre si: o situacional, o discursivo e o semiollingístico.

No nível semiollingístico, analisa-se o texto como resultado de atos de linguagem constituídos de meios lingüísticos que são utilizados de acordo com as restrições situacionais e o projeto de fala do sujeito comunicante. Nesse nível de análise, faremos uso de categorias da Análise Textual Discursiva (ATD), de Adam (2011). A ATD permite uma investigação profunda da estrutura organizacional do texto, assim como a análise dos efeitos de sentido de diferentes marcas lingüísticas, como as da orientação argumentativa, que serão o foco deste trabalho. Utilizam-se essas duas teorias por entender-se que elas se complementam. Acreditamos haver uma sintonia entre a teoria e o objeto de estudo da pesquisa.

2.1 A Teoria Semiollingística

É consenso que a linguagem constitui a principal forma de comunicação humana, pois é ela que nos permite pensar, agir e viver em sociedade. O lingüista francês Patrick Charaudeau (2016, p. 7) afirma que a linguagem é própria do ser humano e que “[...] não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem”. A Teoria Semiollingística, elaborada pelo autor, considera a linguagem um ato interativo e analisa o discurso a partir de vários aspectos que a ele se relacionam.

Para Oliveira (2003, p. 24), “a análise semiollingística do discurso, criada por Charaudeau, é semiótica (daí semio), é lingüística e é do discurso”. A semiótica não se limita ao valor semântico da língua, no seu sentido restrito, mas interessa-se pelo significado da informação relacionada aos demais dados da situação comunicativa, como a identidade dos falantes, a sua relação social, a sua intenção na comunicação e o gênero do discurso utilizado. A lingüística encarrega-se do estudo da estrutura e do funcionamento da língua em si, dos signos

verbais, ponto de partida para a interpretação de um texto. Assim, Linguística e Semiótica não podem ser separadas na análise do discurso, como afirma Charaudeau (2016, p. 21):

[...] uma análise semiolinguística do discurso é Semiótica pelo fato de que se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade. Esta última depende dos sujeitos da linguagem, que procuram extrair dela possíveis significantes. Diremos também que uma análise semiolinguística do discurso é Linguística pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos linguageiros.

A Teoria Semiolinguística relaciona entre si questionamentos externos e internos sobre os fenômenos da linguagem, sempre numa perspectiva linguística. Charaudeau (2005) salienta que o foco de seus estudos é a linguagem verbal, na comunicação, na construção de sentido e na construção do texto. Ele explica que sua teoria é semiolinguística por assumir que a construção de sentido se faz numa relação forma-sentido, por um sujeito intencional, que visa influenciar seu interlocutor por meio de ações (projeto de influência). Essa dupla articulação das línguas, entre forma e sentido, além das diferentes possibilidades de combinação de seus sintagmas, geram um processo que o autor chama de semiotização do mundo, representado por ele na imagem a seguir:

Figura 1 – Processo de semiotização do mundo



Fonte: Charaudeau (2005).

De acordo com a imagem, podemos observar que a semiotização do mundo ocorre a partir de dois processos: o de transformação e o de transação. O primeiro, o de transformação, ocorre quando o sujeito falante (locutor) parte de um “mundo a significar” para um “mundo significado”. O segundo processo, de transação, consiste em o locutor transformar esse mundo significado em um objeto de troca com o destinatário deste objeto, ou seja, o interlocutor, de acordo com a sua intenção na comunicação.

O processo de transformação compreende quatro operações distintas: identificação, qualificação, ação e causação. Nesse processo, o objeto/ser é nomeado, caracterizado,

transformado em identidade narrativa (em que lhe é conferido uma ação), por uma determinada causa, um motivo, que é explicado. Já o processo de transação se realiza através de quatro princípios: alteridade, pertinência, influência e regulação, em que os interlocutores, embora diferentes, reconhecem o universo comum que os une, e o locutor elabora o seu projeto de fala a partir desse universo, visando influenciar seu interlocutor. Embora o processo de transformação seja o primeiro, ele não pode ser concebido isoladamente, uma vez que ocorre de acordo com a transação, numa relação de dependência, em que não se pode perder de vista o interlocutor.

De acordo com Charaudeau (2005), esse duplo processo de semiotização do mundo é o fundamento do ato de linguagem. Esse ato pressupõe uma intencionalidade dos sujeitos falantes, parceiros na troca. Ele depende ainda da identidade dos parceiros, visa à influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, está inserido em uma situação de comunicação, em um tempo e espaço definido. Para que o ato de linguagem seja válido, é necessário que seus parceiros reconheçam um ao outro e que possuam saberes comuns que são postos em jogo no ato de troca. Essa troca é marcada por restrições e também por estratégias utilizadas pelos interlocutores dentro das possibilidades que essa interação permite. Conforme o autor, realizar um ato de linguagem é proceder a uma encenação.

O ato de linguagem é “[...] um conjunto de atos significadores que *falam* o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão” (CHARAUDEAU, 2016, p.20). Dessa forma, *do que* fala a linguagem e *como* fala a linguagem, numa determinada situação de comunicação, é o que constitui o estudo da semiolinguística. Conforme o autor, a situação de comunicação é o que determina as condições de produção e de reconhecimento dos atos de linguagem proferidos pelos sujeitos.

A partir dos elementos que caracterizam o ato de linguagem, o autor propõe um modelo que estrutura o discurso em três níveis que, embora distintos, estão relacionados entre si: o situacional, o discursivo e o semiolinguístico. O nível situacional dá conta dos aspectos externos e que definem as restrições da troca: a identidade dos parceiros, a finalidade da comunicação, o domínio do saber e as circunstâncias materiais da troca. O nível discursivo refere-se às maneiras de falar, ao modo de organização do discurso que compreende diferentes estratégias de captação do interlocutor. O nível semiolinguístico abrange a organização do texto, aos seus aspectos linguísticos, de acordo com as restrições situacionais e com as estratégias de discursivização utilizadas (o projeto de fala).

Nesta pesquisa, assumimos os postulados teóricos de Charaudeau sobre a Teoria Semiolinguística. Buscamos compreender os pareceres descritivos como atos de linguagem

inseridos numa situação de comunicação específica, com uma intencionalidade própria que visa ao seu interlocutor.

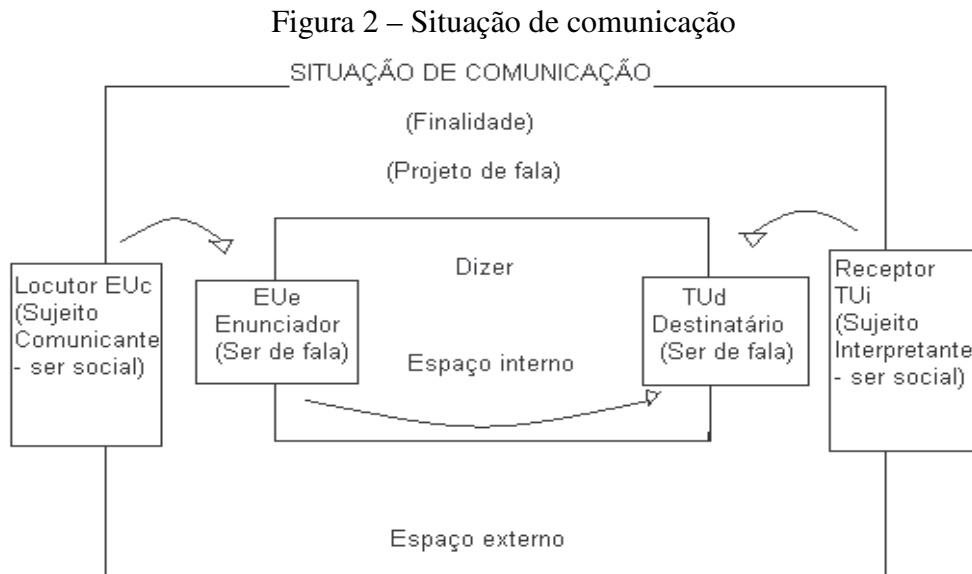
2.1.1 A Situação de Comunicação na Perspectiva da Teoria Semiociológica

Charaudeau (2004, p. 22) define a situação de comunicação como “[...] o lugar onde se instituem as restrições que determinam a expectativa (*enjeu*) da troca”. Segundo o autor, essas restrições dependem da finalidade da comunicação (intenção), da identidade dos participantes (papel social), do seu propósito, da sua estruturação temática e das circunstâncias materiais em que ela ocorre. Charaudeau (2004, p. 16) afirma também que “[...] todo domínio de prática social tende a regular as trocas e, por consequência, a instaurar as regularidades discursivas [...]”, isto é, toda prática social possui características específicas que determinam o discurso nela empregado, produzindo regularidades. Essas regularidades darão origem aos gêneros discursivos.

Assim, compreende-se o discurso como uma prática social, ancorada em uma situação de comunicação. Quando um conjunto de situações partilha das mesmas características (identidade dos parceiros, lugar que eles ocupam na troca, finalidade e circunstâncias materiais na qual a interação acontece) elas estão no mesmo domínio de comunicação, e os discursos ali produzidos (materializados nos textos), que apresentam as mesmas regularidades discursivas e são semelhantes quanto à situação de comunicação em que se encontram, pertencem ao mesmo gênero discursivo. Observa-se isso nesta pesquisa em que os textos analisados possuem semelhanças discursivas e em relação à situação de comunicação, pertencendo, portanto, ao mesmo gênero do discurso: pareceres descritivos. Por tratar-se de textos produzidos no âmbito escolar e por constituírem um meio de comunicação entre família/estudantes e escola, pertencem ao domínio pedagógico.

Numa situação de comunicação, há sujeitos que dela participam mantendo uma relação social. Charaudeau (2016) afirma que cada ato de linguagem é um ato de comunicação que envolve um processo de produção, criado por um “eu” enunciador e dirigido para um “tu” destinatário, e um processo de interpretação, criado por um “tu” interpretante a partir da imagem construída sobre o “eu” comunicante. Assim, segundo o autor, o processo de comunicação se dá entre quatro sujeitos de dois universos de discurso que não são idênticos, o de produção e o de interpretação, como ilustrado no esquema a seguir, criado por Charaudeau (2016). Neste esquema, observa-se que o ato de linguagem se realiza no ponto de encontro dos processos de produção e interpretação e será encenado por duas entidades, a do “EU”, que se divide em

comunicante (ser social) e enunciador (ser de fala), e a do “TU”, que se divide em interpretante (ser social) e destinatário (ser de fala):



Para Charaudeau (2016) o “tu” destinatário é um interlocutor criado e idealizado pelo “eu” enunciador de acordo com a intenção do seu ato de comunicação. O “tu” interpretante é o sujeito responsável pela interpretação, que age de forma independente, uma vez que ele está fora do ato de comunicação produzido pelo “eu”. O “eu” enunciador (sujeito enunciador) é uma imagem construída pelo “eu” comunicante (sujeito produtor da fala) que representa a sua intenção comunicativa e é também uma imagem construída pelo “tu” interpretante como uma hipótese sobre a intenção do “eu” comunicante.

A situação de comunicação determina a identidade social e psicológica dos interlocutores. Na encenação criada durante o ato de comunicação, as pessoas se atribuem o que o autor chama de uma identidade propriamente languageira que não tem a mesma natureza da identidade psicossocial. O autor denomina de *parceiros* do ato de linguagem os seres sociais e psicológicos externos ao ato, mas inscritos nele, que são o sujeito comunicante (locutor-emissor) e o sujeito interpretante (interlocutor-receptor). Já os seres de fala, internos ao ato de comunicação e definidos por papéis languageiros, são os *protagonistas* da enunciação (enunciador e destinatário). Essa distinção é necessária para que se perceba a diferença entre as relações e a sua interdependência.

Assim, a partir do quadro de Charaudeau, reconhecemos o fato de que se procede a uma encenação durante o ato de comunicação, em que os interlocutores agem conforme suas intenções discursivas. Entendemos que a compreensão desse cenário é relevante para que a

comunicação seja bem sucedida, isto é, para que o locutor possa selecionar estratégias e adequar seu discurso ao interlocutor e ao fim discursivo. O interlocutor, por sua vez, precisa reconhecer esse enquadre, aceitá-lo, supor as intenções do locutor para interpretá-lo, para que a comunicação de fato aconteça.

Para interpretar um ato de linguagem, o sujeito interpretante cria sempre hipóteses sobre o saber do sujeito enunciador, como explica o autor na citação abaixo:

[...] o sujeito interpretante está sempre criando hipóteses sobre o saber do enunciador, como se fosse impensável que um indivíduo produzisse um ato de linguagem que correspondesse exatamente à sua intenção, ou seja, um ato de linguagem que fosse “transparente” (CHARAUDEAU, 2016, p. 31).

Charaudeau (2016, p. 31) afirma ainda que, do mesmo modo como ocorre para o sujeito interpretante, “[...] para o sujeito enunciador, falar ou escrever é uma atividade que envolve criação de hipóteses sobre o saber do sujeito interpretante”.

O contexto extralinguístico é o ambiente material da situação de comunicação em que os sujeitos se encontram, necessário para a codificação e decodificação da mensagem. A situação extralinguística pertence às circunstâncias do discurso e são os filtros construtores de sentido (saberes partilhados pelos sujeitos) que transformam esse ambiente material da situação de comunicação em palavras que serão utilizadas pelos sujeitos comunicantes (atores da linguagem) na criação de suas hipóteses, como descreve o autor abaixo:

A Situação extralinguística faz parte das Circunstâncias de discurso, figura como um ambiente material transformado em palavras através dos filtros construtores de sentido, utilizados pelos atores da linguagem. Estes últimos criam a hipótese segundo a qual esse ou aquele ambiente semiotizado está inserido em um saber partilhado (CHARAUDEAU, 2016, p. 32).

O linguista denomina “significação” o processo de construção de significados da totalidade discursiva que permite aos falantes prever o sentido que terá seu enunciado numa determinada situação de emprego. Em uma situação de comunicação, se tem uma “expectativa múltipla do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2016, p. 23). Essa expectativa depende do ponto de vista dos atores envolvidos na situação de comunicação, ou seja, das hipóteses que os sujeitos irão criar sobre os atos de linguagem. A finalidade do ato de linguagem não pode ser definida apenas pela configuração verbal, devem-se levar em consideração os demais elementos que constituem a dimensão implícita do ato comunicativo. Assim, o problema da comunicação está na relação que os sujeitos irão estabelecer entre o que é dito explícita e implicitamente, como escreve o autor abaixo:

A finalidade do ato de linguagem (tanto para o sujeito enunciador quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas, no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e o seu sentido implícito. Tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que os reúnem. (CHARAUDEAU, 2016, p. 24).

Ao considerar o ato de linguagem em seu resultado, o linguista declara que sua dimensão explícita (linguística) é incompleta em relação à sua significação e é a dimensão implícita (discursiva e semiótica) que determinará a significação desse ato de linguagem a partir das condições de produção e interpretação. Charaudeau (2016) denomina “Circunstâncias do discurso” as circunstâncias de produção/interpretação relacionadas à dimensão implícita do ato de linguagem. Conforme o autor, as circunstâncias do discurso evidenciam a relação que o sujeito interpretante mantém face ao propósito languageiro. A relação que os interlocutores mantêm um com o outro, ou seja, as práticas sociais partilhadas e os pontos de vista recíprocos dos protagonistas do ato de linguagem, são denominados por ele de *filtros construtores de sentido*, como descreve a seguir:

[...] o saber que os protagonistas da linguagem constroem sobre os diferentes propósitos contidos nas trocas comunicativas não é ligado apenas às referências ou experiências vividas por cada um deles. Esse saber depende igualmente dos saberes que tais sujeitos comunicantes supõem existir entre eles e que constituem os *filtros construtores de sentido* (CHARAUDEAU, 2016, p. 31).

Charaudeau (2016, p. 26) questiona a ideia de definição primeira e fora de contexto de um signo de linguagem, pois, segundo o teórico, “[...] é o sentido implícito que comanda o sentido explícito para constituir a significação de uma totalidade discursiva”, ou seja, é o ato de linguagem, em sua totalidade discursiva, que atribui significado ao signo, a cada momento, de forma específica. De acordo com o autor, há uma constante entre os significados de um determinado signo linguístico empregado em contextos diferentes, pois “[...] a linguagem, através de sua atividade estrutural de simbolização referencial, se esforça para elaborar constantes parciais, na impossibilidade de poder recuperar a totalidade discursiva de cada ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2016, p. 26- 27). Essa constante é parcial porque não pode ser absoluta, uma vez que o significado do signo linguístico pode variar conforme o contexto em que for empregado.

Charaudeau (2016, p. 37) declara que “[...] o saber languageiro se constrói através de uma soma de atos de discurso que são portadores de múltiplas expectativas discursivas”. Segundo o autor, para ser bem sucedido na comunicação, o sujeito comunicante faz uso de contratos e estratégias. A noção de contrato pressupõe que os sujeitos estejam de acordo quanto

às representações linguageiras de determinadas práticas sociais. O contrato de comunicação apresenta condições que definem a expectativa na troca comunicativa e que essas condições são indispensáveis à interpretação.

Em relação às estratégias, o linguista afirma que “o sujeito comunicante (EUc) concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos” (CHARAUDEAU, 2016, p. 56). Esses efeitos irão agir sobre o sujeito interpretante para levá-lo a se identificar com o sujeito destinatário ideal. Assim, na comunicação, o sujeito falante espera que os contratos por ele propostos sejam percebidos corretamente pelo sujeito-interpretante e que suas estratégias produzam o efeito desejado.

Cabe aqui distinguir o termo *situação* de *contexto*, expressões muitas vezes utilizadas como sinônimos nos estudos sobre a linguagem. Para Charaudeau (2016), a situação é externa ao ato de linguagem, ou seja, refere-se ao ambiente físico e social. Embora externa, é a situação que constitui as condições de realização desse ato de linguagem. O contexto é interno ao ato de linguagem, pois se refere ao ambiente textual de uma palavra, expressão ou sequência de palavras. Nessa pesquisa, interessa analisar a situação de comunicação em que os pareceres descritivos analisados estão inseridos, ou seja, todos os elementos externos que, de uma forma ou de outra, determinam a configuração desse gênero textual e o contrato de comunicação estabelecido entre os interlocutores.

O locutor é quem ocupa a posição central de uma situação de comunicação, que constitui um espaço de troca entre o locutor e o seu interlocutor. Charaudeau (2016, p.70-71) enumera características importantes da situação de comunicação e que definem a troca:

- Características físicas:
 - Parceiros: presentes fisicamente ou ausentes; únicos ou múltiplos; próximos ou afastados; disposição.
 - Canal de transmissão: oral ou gráfico; direto ou indireto; outros códigos semiológicos utilizados.
- Características identitárias dos parceiros:
 - Sociais (idade, sexo, raça, classe).
 - Socioprofissionais (profissão).
 - Psicológicas.
 - Relacionais (grau de familiaridade).

➤ Características contratuais

- Troca/não troca (dialogal ou monologal).
- Os rituais de abordagem (condições de contato com o interlocutor).
- Os papéis comunicativos (papel de cada parceiro na troca).

Conforme o autor, a combinação particular dos componentes de cada situação de comunicação resulta em distinções, formando dois grupos de situações por ele denominadas de situação dialogal¹ e situação monologal, como consta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Situação de comunicação

| SITUAÇÃO | COMPONENTES SITUACIONAIS | CONSEQUÊNCIAS PARA O LOCUTOR | CONFIGURAÇÃO VERBAL |
|------------------|----------------------------|---|---|
| DIALOGAL | Presenças dos parceiros | Percepção imediata pelo locutor das reações do interlocutor | Ordem das palavras “afetiva” |
| | Contrato de troca | Locutor “à mercê” do interlocutor – antecipação, hesitação, retificação, complementação | Construção segmentada Alternância de termos de valor genérico/ específico ⇒ “Redundância progressiva” |
| | Ambiente físico comum | Utilização de elementos percebidos pelos dois parceiros | Economia de palavras e utilização de dêiticos |
| | Canal oral | Utilização de entonações, gestos e mímica | Superposição de signos |
| MONOLOGAL | Não presença dos parceiros | Não percepção imediata | Ordem das palavras “Progressiva” |
| | Contrato de não-troca | Locutor “não à mercê” do interlocutor: reflexão e organização lógica | Construção contínua e hierarquizada Sucessão de termos com valor semântico progressivo |
| | Ambiente comum | Utilização ou não dos elementos dos ambientes | Explicitação ou não do ambiente |
| | Canal oral ou gráfico | Utilização ou não da entonação, gestos e mímicas | Explicitação ou não da entonação ou dos gestos |

Fonte: Charaudeau (2016, p. 73).

Na situação dialogal, os parceiros da comunicação estão fisicamente presentes um ao outro, o contrato de comunicação permite a troca, o canal de transmissão da informação é oral

¹ Destacamos aqui a diferença entre o conceito de *dialogal* de Charaudeau (2016) e o conceito de *dialógico* de Bakhtin (2016). Charaudeau emprega o termo *dialogal* para referir-se a uma das características da situação de comunicação em que os interlocutores estão presentes fisicamente na interação e, assim, o locutor está à mercê do seu interlocutor. Quando o locutor não está à mercê do interlocutor, ou seja, não há a presença física dos parceiros na interação, Charaudeau afirma que se trata de uma situação monologal. Para Bakhtin, todo o texto é dialógico, pois é destinado a alguém, independente da presença física dos parceiros na interação. Assim, quando dissemos que os pareceres descritivos são monológicos, estamos nos referindo a uma característica da situação de comunicação, o que não significa que eles não se dirijam a alguém, no caso, aos estudantes e/ou responsáveis. Dessa forma, embora sejam textos monológicos, os pareceres preservam sua característica dialógica.

e o ambiente físico é perceptível pelos dois parceiros. Nessas circunstâncias, o locutor pode perceber as reações do seu interlocutor no momento da interação.

A situação monologal é a expressão usada pelo autor para nomear uma situação em que os parceiros não se encontram fisicamente presentes um ao outro, o contrato não permite a troca e o canal de transmissão pode ser oral ou gráfico. Nessa situação, o locutor não pode perceber imediatamente as reações do interlocutor, pode apenas imaginá-las.

Em relação a essas duas situações apresentadas, destaca-se para este estudo a situação monologal, que caracteriza os pareceres descritivos analisados. Posteriormente serão apresentados e analisados todos os aspectos que constituem a situação de comunicação em que eles estão inseridos.

2.1.2 A competência comunicativa

Na Semiologia, a construção de sentido de qualquer o ato de linguagem provém de um sujeito que se dirige a outro numa situação de comunicação específica. Essa situação determinará, em parte, os recursos da língua que se pode usar. A partir dessa tese, Charaudeau (2001a) propõe uma teoria do sujeito, baseada no desenvolvimento de competências. Segundo o autor, quando se fala que alguém é competente, essa competência refere-se sempre a uma atividade humana caracterizada por saber fazer algo com uma determinada finalidade, sabendo manipular as “ferramentas” necessárias para isso. É preciso também que se tenha conhecimento para ser competente: “[...] a competência implica em ‘saber-fazer’ e ‘conhecimento’” (CHARAUDEAU, 2001a, p. 2). O resultado será de acordo com a adequação entre a finalidade comunicativa e o modo como ela foi realizada (competência do saber-fazer). Segundo Charaudeau (2001a, p. 2), “[...] se declara competente aquele que ‘faz estritamente o necessário para’, e nada mais”.

A competência envolve um ato de produção cujo resultado irá corresponder com o que se espera e pode ser previsto. Charaudeau (2001a, p. 4) fala da competência na ciência da linguagem, mencionando a importância da situação de comunicação em que o discurso está inserido: “Para que haja sentido, é preciso que o discurso esteja vinculado com o conjunto de condições dentro das quais o discurso está inserido” que, segundo ele, são as condições de produção. Para o autor, as ciências da linguagem sempre procuraram definir como a linguagem funciona e quais são os seus mecanismos de produção: “As ciências da linguagem, em troca, buscam definir o que seriam o mecanismo e o funcionamento da atitude para produzir linguagem” (CHARAUDEAU, 2001a, p. 2).

As três competências que devem ser desenvolvidas pelo sujeito para que ele seja bem sucedido numa situação de comunicação específica são a competência situacional, a competência discursiva e a competência semiolinguística. Essas competências constituem um modelo de análise do discurso e designam níveis distintos de discursivização, como descreve Charaudeau (2001a, p. 4):

A construção de sentido, mediante qualquer ato de linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação de troca específica, que sobredetermina parcialmente a eleição dos recursos de linguagem que pode usar. Isto me leva a elaborar um modelo que consta em três níveis, com três tipos de competência correspondentes para o sujeito: nível situacional e competência situacional, nível discursivo e competência discursiva, nível “semiolinguístico” e competência “semiolinguística”.

A competência situacional diz respeito aos interlocutores, ao papel social que cada um desempenha, ao contexto em que estão inseridos e à finalidade do ato comunicativo. Como mencionado anteriormente, o papel social dos interlocutores diz respeito aos sujeitos envolvidos na troca comunicativa (locutor e interlocutor). Segundo Charaudeau (2001a, p. 4), “A identidade do sujeito falante determina e justifica seu ‘direito de palavra’ [...]”. Já a finalidade relaciona-se com a intencionalidade comunicativa dos sujeitos. Na competência situacional, as circunstâncias materiais também são importantes, pois, segundo o que foi apresentado anteriormente, elas determinam as condições de produção da comunicação, oral ou escrita.

De acordo com Charaudeau (2004), cada situação de comunicação seleciona uma ou mais visadas discursivas, que correspondem à intencionalidade da comunicação, para definir a sua finalidade discursiva. Essas visadas determinam a expectativa do ato de linguagem do sujeito falante e da própria comunicação: “As visadas correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa (*enjeu*) do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da própria troca linguageira” (CHARAUDEAU, 2004, p. 23). O linguista destaca seis das principais visadas que, conforme o autor, são definidas de acordo com a intenção do “eu” enunciador na sua relação com o “tu” e a posição que o “tu” deve ocupar socialmente: prescrição, solicitação, incitação, informação, instrução e demonstração.

A competência discursiva está ligada à discursivização, mais precisamente aos elementos da enunciação. Segundo o teórico, esses elementos são de três tipos (ordens): enunciativo, semântico e enuncivo. O enunciativo refere-se às estratégias que o falante utiliza a partir da identificação dos elementos da situação de comunicação. O semântico refere-se aos conhecimentos de mundo compartilhados entre os sujeitos da comunicação (locutor e

interlocutor). O enunciado corresponde aos modos de organização do discurso, que podem ser Narrativo, Descritivo ou Argumentativo. O texto também pode conter a junção dos três modos.

A competência semiolinguística corresponde à habilidade de saber usar e combinar os diferentes signos para expressar uma determinada intenção de comunicação, obedecendo aos elementos do marco situacional e às exigências de organização do discurso. Charaudeau (2001a, p. 6) afirma que é no nível semiolinguístico que se constrói o texto, que ele define como “o resultado de um ato de linguagem produzido por um sujeito dentro de uma situação de interação social dada e possuindo uma forma peculiar”.

A competência semiolinguística exige que o sujeito, ao produzir um texto, desenvolva a competência do “saber-fazer” no que diz respeito à composição do texto (interna e externa), à sua construção gramatical e ao uso adequado das palavras e do léxico, de acordo com o valor social que transmitem. Para Charaudeau, essas três competências são as condições necessárias da comunicação mediante a linguagem, como se observa no trecho a seguir:

[...] o que importa é que se aborde dada competência (por minha parte, tenho que falar de “três competências da linguagem”) como o resultado de um movimento de ida e volta permanente entre a atitude para reconhecer as condições sociais de comunicação, a atitude para reconhecer-usar as estratégias do discurso e a atitude para reconhecer-usar os sistemas semiolinguísticos, as quais se encontram mutuamente interligadas (CHARAUDEAU, 2001a, p. 7).

Conforme Charaudeau (2016), essas competências constituem o que se denomina de “competência discursiva”, que, por sua vez, produz atos de linguagem com sentido e vínculo social. Segundo o teórico, é preciso que se analisem as especificidades dos discursos que circulam em nossa sociedade, pois “[...] todo discurso é um testemunho das especificidades culturais de cada país” (CHARAUDEAU, 2016, p. 8).

Incorporamos a ideia do autor quando ele afirma que é preciso analisar as especificidades de cada discurso e que os discursos são um testemunho cultural de cada país. Também os pareceres descritivos são a representação de uma cultura, de um modo de se enxergar e registrar processos de ensino e de aprendizagem. Pode-se aprender e compreender muito sobre a visão de educação de um país, de uma região ou de uma instituição através da análise dos registros feitos em pareceres descritivos, daí tem-se a sua relevância. Destaca-se ainda que é o nível situacional que rege todo o contexto de comunicação. É no nível situacional, a partir de um sujeito socialmente situado, que surge o gênero do discurso.

2.1.3 Os modos de organização do discurso

Charaudeau (2016) agrupa em quatro modos de organização do discurso as diferentes formas de se utilizar as categorias da língua de acordo com as finalidades discursivas do ato de comunicação: o Enunciativo, o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo. Cada modo de organização possui uma função de base, que constitui a finalidade discursiva do projeto de fala do locutor, e um princípio de organização, que, segundo o autor, é duplo para o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo, pois propõe uma organização do mundo referencial (lógicas de construção desses mundos) e uma organização de sua encenação (narrativa, descritiva, argumentativa). Para que possamos analisar os pareceres quanto a sua organização discursiva, trataremos aqui, de forma resumida, as principais características e funções de cada um dos modos de organização do discurso elencados por Charaudeau.

O modo Enunciativo possui a função particular de organizar o discurso, por isso ele comanda os demais modos e é tratado em primeiro lugar pelo autor. Ele refere-se à posição do locutor em relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros e, por conta disso, intervém na encenação de cada um dos outros três modos de organização do discurso (Narrativo, Descritivo e Argumentativo).

O quadro a seguir, criado por Charaudeau (2016), ilustra a relação entre os modos de organização do discurso, sua função de base e seu princípio de organização:

Quadro 2 – Modos de Organização do Discurso

Modos de organização do discurso.

| MODO DE ORGANIZAÇÃO | FUNÇÃO DE BASE | PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO |
|---------------------|--|---|
| ENUNCIATIVO | <p>Relação de influência (EU -> TU)</p> <p>Ponto de vista do sujeito (EU -> ELE)</p> <p>Retomada do que já foi dito (ELE)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Posição em relação ao interlocutor • Posição em relação ao mundo • Posição em relação a outros discursos |
| DESCRITIVO | <p>Identificar e qualificar seres de maneira objetiva / subjetiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da construção descritiva (Nomear-Localizar-Qualificar) • Encenação descritiva |
| NARRATIVO | <p>Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da lógica narrativa (actantes e processos) • Encenação narrativa |
| ARGUMENTATIVO | <p>Expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da lógica argumentativa • Encenação argumentativa |

Fonte: Charaudeau (2016, p.75).

O texto é, segundo Charaudeau (2016), a manifestação material da encenação de um ato de comunicação, inserida numa determinada situação de comunicação e servindo a um projeto de fala de um locutor. Como há situações de comunicação e projetos de fala semelhantes, cujos textos apresentam constantes, podemos classificá-los em gêneros textuais. De acordo com o autor, um gênero textual pode coincidir com um modo de organização do discurso dominante ou resultar da combinação de vários desses modos. O autor propõe algumas correspondências entre modos de discurso dominantes e alguns gêneros, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 3 – Correspondências entre modos de discurso e gêneros textuais

Correspondências entre modos de discurso e gêneros textuais.

| GÊNEROS | MODOS DE DISCURSO DOMINANTES | OUTROS MODOS DE DISCURSO |
|--|--|---|
| Publicitários | <ul style="list-style-type: none"> • Enunciativo (Simulação de diálogo) • Variável; Descritivo no slogan | Narrativo (quando se conta uma história) E Argumentativo, nas revistas especializadas |
| Imprensa – “Faits divers” – Editoriais – Reportagens – Comentários | <ul style="list-style-type: none"> • Narrativo e descritivo • Descritivo e Argumentativo • Descritivo e Narrativo • Argumentativo | Enunciativo Pode haver apagamento ou intervenção do jornalista |
| Panfletos políticos | <ul style="list-style-type: none"> • Enunciativo (Apelo) | Descritivo (Lista de reivindicações) Narrativo (ação a realizar) |
| Manuais escolares | <ul style="list-style-type: none"> • Variável segundo as disciplinas, mas com a onipresença do Descritivo e do Narrativo | Enunciativo (nos comandos das tarefas) Mais Argumentativo em algumas disciplinas (matemática, física, etc.) |
| De informação – receitas – informações técnicas – regras de jogos | <ul style="list-style-type: none"> • Descritivo • Descritivo e Narrativo (fazer) • Descritivo e Narrativo | |
| Relatos – romances – novelas, contos – de imprensa | <ul style="list-style-type: none"> • Narrativo e Descritivo | Enunciativo Intervenção variável do autor-narrador segundo o gênero (Autobiografia, depoimento, notícia, etc.) |

(Tradução e adaptação: Angela M. S. Corrêa)

Fonte: Charaudeau (2016, p. 79).

Nas correspondências realizadas por Charaudeau no quadro acima, chamamos a atenção para o gênero manual escolar², em que o autor destaca o predomínio dos modos de discurso Descritivo e Narrativo. Também é utilizado o modo Enunciativo nos comandos e o Argumentativo em algumas disciplinas. Embora os pareceres descritivos constituam outro gênero, observam-se semelhanças em relação à sua organização discursiva. Os pareceres, como detalharemos posteriormente na análise do corpus, apresentam trechos de narração e descrição

² Para Charaudeau (2010), a definição de gênero do discurso passa pela articulação entre os três níveis do discurso: o situacional, o discursivo e o semiolinguístico. Mas são as condições de produção situacionais que determinarão o discurso dos gêneros. Em sua teoria, Charaudeau postula que os gêneros são situacionais.

para contar e descrever as ações realizadas pelos estudantes, as atividades desenvolvidas pela turma, além da apresentação de características individuais dos alunos(as). Em geral, os pareceres também prescrevem ações, comandos, valendo-se do modo de discurso Enunciativo. Assim como os pareceres, os manuais didáticos também pertencem ao domínio pedagógico e apresentam semelhanças em relação ao fim discursivo, embora o seu uso e os seus interlocutores sejam diferentes.

O modo de organização Enunciativo, de acordo com Charaudeau (2016), diz respeito à maneira como o falante age na encenação do ato de comunicação. Nesse sentido, enunciar significa organizar as categorias da língua para que deem conta da posição que o locutor ocupa em relação ao interlocutor, tanto em relação ao que ele diz como também em relação ao que o outro diz. O autor distingue três funções do Modo Enunciativo: estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor, o que denominamos comportamento *alocutivo*; revelar o ponto de vista do locutor, que corresponde ao comportamento *elocutivo*; e retomar a fala de um terceiro, que chamamos de comportamento *delocutivo*.

Os pareceres descritivos evidenciam, como demonstraremos nas análises, um comportamento alocutivo do locutor em relação ao interlocutor. O locutor (professor) age em posição de superioridade sobre o seu interlocutor (estudante), impondo-lhe um comportamento com o seu dizer e esperando uma reação. Segundo Charaudeau (2016), essa imposição estabelece uma relação de força entre os interlocutores.

Os procedimentos de construção enunciativa se dão em duas ordens: linguística e discursiva. Conforme o autor, os procedimentos de ordem discursiva contribuem para colocar em cena os demais modos de organização do discurso: Descritivo, Narrativo e Argumentativo. Charaudeau (2016) apresenta um quadro com os procedimentos da construção enunciativa em que são colocados em relação os comportamentos enunciativos, as especificações enunciativas e as categorias da língua correspondentes, que apresentamos a seguir:

Quadro 4 – Procedimentos da construção enunciativa

Procedimentos da construção enunciativa.

| COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS | ESPECIFICAÇÕES ENUNCIATIVAS | CATEGORIAS DE LÍNGUA |
|---|---|--|
| RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA (relação do locutor ao interlocutor) ⇒ ALOCUTIVO | Relação de força (locutor/interlocutor) + - | Interpelação Injunção Autorização Aviso Julgamento Sugestão Proposta |
| | Relação de pedido (locutor/interlocutor) - + | Interrogação Petição |
| PONTO DE VISTA SOBRE O MUNDO (relação do locutor consigo mesmo) ⇒ ELOCUTIVO | Modo de saber | Constatação Saber/ignorância |
| | Avaliação | Opinião Apreciação |
| | Motivação | Obrigação Possibilidade Querer |
| | Engajamento | Promessa Aceitação/recusa Acordo/desacordo Declaração |
| APAGAMENTO DO PONTO DE VISTA (relação do locutor com um terceiro) ⇒ DELOCUTIVO | como o mundo se impõe | Asserção |
| | como outro fala | Discurso relatado |

Fonte: Charaudeau (2016, p. 85).

Conforme o quadro de Charaudeau (2016), pode-se observar quais categorias da língua expressam a relação de força imposta pela relação de influência do locutor em relação ao seu interlocutor, numa posição superioridade: Interpelação, Injunção, Autorização, Aviso, Julgamento, Sugestão e Proposta. Apresentamos, a seguir, um resumo de cada categoria, que pode configurar-se de maneira explícita ou implícita no texto:

- a) Interpelação: o locutor estabelece com seu enunciado a identidade de uma pessoa humana e destaca a pessoa dentre um conjunto de interlocutores possíveis designando-a por um termo de identificação mais ou menos específico. Ele espera que o interlocutor reaja à interpelação, reconhecendo-se na identificação. O locutor

atribui a si um estatuto que o autoriza a interpelar. O interlocutor vê-se obrigado a significar sua presença, ou reconhecer-se como alvo do apelo que o identifica.

- b) Injunção: o locutor estabelece com seu enunciado uma ação a realizar que é imposta ao interlocutor para que ele a execute, assim, o locutor atribui a si um estatuto de poder, de autoridade. Nesse contexto, o interlocutor é tido como competente para executar o que é solicitado, ele tem a obrigação de fazer, espera-se que ele se submeta a ordem.
- c) Autorização: o locutor estabelece com seu enunciado uma ação a realizar e sabe (ou supõe) que o interlocutor quer executar uma ação. Ele concede ao interlocutor o direito de executar a ação e atribui a si um estatuto de poder, garantidor desse direito. O interlocutor é tido como um detentor de um “querer fazer”, ele recebe o “direito de fazer” e decide se utiliza esse direito ou não.
- d) Aviso: o locutor estabelece uma ação a realizar por ele mesmo, que pode estar ligada a uma condição. Ele sabe que o interlocutor ignora ou quer ignorar a intenção dele e sabe (ou supõe) que declarar sua intenção ao interlocutor é preveni-lo contra qualquer risco de degradação da situação. Por prevenção, essa declaração pode expressar uma ameaça. O interlocutor é tido como não ciente da intenção do locutor e acha-se dotado de uma informação que deveria permitir-lhe prevenir-se contra um risco ou tomar conhecimento deste.
- e) Julgamento: o locutor estabelece com seu enunciado uma ação realizada e postula que o interlocutor é responsável por esse ato. Ele julga se o ato é bom ou mau e qualifica o seu interlocutor, declarando sua aprovação ou desaprovação em relação ao ato. Dessa forma, o locutor atribui a si a autoridade moral daquele que pode julgar. O interlocutor é tido como tendo realizado um ato de que seria responsável e acha-se qualificado pelo julgamento do locutor.
- f) Sugestão: o locutor estabelece uma ação a realizar ou não realizar. Ele sabe (ou supõe) que o interlocutor está numa situação desfavorável e propõe ao interlocutor executar a ação descrita como um meio de melhorar a situação. Age como se estivesse no lugar do interlocutor, atribuindo a si um estatuto de saber. O interlocutor é tido como envolvido numa situação desfavorável, é o beneficiário de uma “proposta de fazer” para melhorar sua situação, mas tem liberdade para utilizar ou não essa proposta.
- g) Proposta: o locutor estabelece uma ação a realizar e oferece realizar ele mesmo essa ação em benefício do interlocutor, ou realizar essa ação em conjunto com o

interlocutor, beneficiando os dois. Ele atribui a si uma posição de “poder fazer”, já que é ele quem faz a oferta, mas o resultado depende da aceitação do interlocutor. O interlocutor recebe uma oferta da qual ele deve ser beneficiário ou cobeneficiário. É beneficiário de uma “proposta de fazer” para melhorar sua situação, mas cabe a ele aceitar ou recusar a oferta.

O modo de organização descritivo, segundo Charaudeau (2016), está intimamente ligado ao modo narrativo e, por vezes, é difícil distingui-los. O emprego equivocado dos termos *contar* e *descrever*, a confusão entre a finalidade de um texto e o seu modo de organização e a relação entre as categorias da língua e a ordem discursiva de um texto são alguns dos problemas levantados pelo autor que dificultam essa distinção.

Segundo o linguista, o modo de organização do discurso Descritivo corresponde a um procedimento discursivo que pode combinar-se com os demais modos em um mesmo texto, ou pode corresponder ao texto em sua totalidade. Charaudeau (2016, p.111) afirma que “descrever consiste em ver o mundo com um ‘olhar parado’ que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam.”. Mas descrever está intimamente relacionado a contar, pois “as ações só têm sentido em relação às identidades e às qualificações de seus actantes.” (CHARAUDEAU, 2016, p.111). Assim, o Descritivo dá sentido ao Narrativo e não apenas o serve.

Também o modo Argumentativo relaciona-se estreitamente com o Descritivo. Argumentar consiste em realizar operações de ordem lógica e, para Charaudeau (2016), a descrição também se realiza através de operações lógicas que visam à classificação dos seres; e a argumentação ocorre a respeito de seres que têm uma identidade e classificação. Dessa forma, observa-se a correlação existente entre os três modos de organização do discurso na constituição de um texto.

De acordo com Charaudeau (2016), o modo Descritivo é formado por três tipos de componentes que são autônomos e indissociáveis: *nomear*, que consiste em dar existência a um ser no mundo ao classificá-lo; *localizar-situar*, que determina a posição espaço-temporal que um ser ocupa, atribuindo-lhe características; e *qualificar*, que consiste em atribuir um sentido particular ao ser, que pode ser oriundo do imaginário do individual do sujeito ou imposto pelo que o autor denomina de “consensos sociais”. Para Charaudeau (2016, p.116), o Descritivo constrói uma imagem atemporal do mundo, enquanto o Narrativo desdobra suas ações em uma “sucessividade temporal”.

O autor apresenta procedimentos de organização do modo Descritivo que são suscitados pelos procedimentos discursivos. Apresentamo-los aqui de maneira resumida:

- a) Procedimentos de identificação, suscitados pelo componente nomear: encontrados em textos que têm por finalidade recensar seres ou informar sobre a identidade de um ser;
- b) Procedimentos de construção objetiva do mundo, suscitados pelo componente localizar: presentes em textos com a finalidade de definir ou explicar (em nome de um saber), incitar ou contar (em nome de um testemunho que procura dar conta da realidade);
- c) Procedimentos de construção ora objetiva, ora subjetiva do mundo, suscitados pelo componente qualificar. Eles permitem que o falante descreva o mundo através da sua própria visão e são frequentemente encontrados em textos com a finalidade de incitar ou contar.

Abaixo, apresentamos uma tabela criada pelo autor com os procedimentos da construção descritiva relacionados a alguns gêneros de texto:

Quadro 5 – Procedimentos discursivos da construção descritiva

Procedimentos discursivos da construção descritiva.

| COMPONENTES | PROCEDIMENTOS DISCURSIVOS | FINALIDADE (da Situação de Comunicação) | GÊNEROS DE TEXTO |
|---|--------------------------------------|--|---|
| NOMEAR LOCALIZAR – SITUAR QUALIFICAR | Identificação | recensar | – Inventário – Listas recapitulativas – Listas identificatórias – Nomenclaturas – Artigos da Imprensa – Romances |
| | Construção Objetiva do mundo | definir explicar incitar contar | – Textos de lei – Textos didáticos – Textos científicos – Crônicas – Modos de usar – Anúncios – Relatos literários – Resumos |
| | Construção Subjetiva do mundo | incitar contar | – Publicidades – Declarações – Anúncios-bilhetes – Catálogos – Relatos jornalísticos – Canções – Histórias em quadrinhos – Textos literários |

Fonte: Charaudeau (2016, p.131)

Há vários procedimentos linguísticos que fazem uso de uma ou mais categorias da língua para servir aos componentes de organização descritiva de um texto. Charaudeau (2016) classifica-os dessa maneira:

a) Procedimentos linguísticos para Nomear:

1. Denominação: identifica os seres, de forma geral ou particular.
2. Indeterminação: marca atemporalidade em relatos e lugares não identificados. Em personagens, pela denominação, através do emprego de nomes comuns.
3. Atualização (ou Concretização): produz efeitos discursivos de singularidade, familiaridade, evidência ou idealização através do uso de artigos.
4. Dependência: produz efeito de apreciação com o uso dos possessivos.

5. Designação: produz efeito de tipificação por meio do uso dos demonstrativos.
 6. Quantificação: marca subjetividade através do uso de quantificadores.
 7. Enumeração: faz listas de seres, qualidades, lugares e ações com o uso de dêiticos, artigos ou de nomes no plural não precedidos de artigos.
- b) Procedimentos linguísticos para Localizar-situar:
1. Uso de categorias da língua que forneçam um enquadre espaço-temporal, de maneira precisa.
 2. Uso de categorias da língua que deixem o lugar e o tempo vagos, imprecisos, sem identificação.
- c) Procedimentos linguísticos para Qualificar: associada a outras categorias, cria uma visão subjetiva ou objetiva do mundo, em que se destacam os seguintes procedimentos:
1. Acumulação de detalhes e de precisões sobre maneiras de ser e de fazer.
 2. Utilização de analogias explícitas ou implícitas.

Além das categorias até aqui apresentadas, Charaudeau (2016) fala ainda da encenação descritiva, ordenada pelo locutor que se torna um descritor e, como tal, pode intervir na encenação criando diferentes efeitos: de saber, de realidade e de ficção, de confiança e de gênero. São efeitos possíveis, ou seja, podem ser percebidos ou não pelo leitor do texto; também podem ser decorrentes de uma intenção inconsciente do sujeito descritor. O autor apresenta também os procedimentos de composição, que dizem respeito à organização semiológica do texto, como a sua extensão ou a disposição gráfica de seus elementos.

Sobre o modo de organização Narrativo, Charaudeau (2016) chama a atenção para a sua complexidade, explicando que há inúmeras correntes teóricas que se dedicam a estudá-lo, além da tradição escolar, que fez dele um de seus principais objetos de estudo. Primeiramente, precisamos nos perguntar: o que é narrar? O autor nos auxilia na resposta afirmando que, para que haja narrativa, é preciso um contador que queira transmitir alguma coisa a alguém, ou seja, que possua uma intenção, e que faça isso de determinada maneira. Para Charaudeau (2016, p. 154), contar não é somente descrever uma sequência de ações, mas “uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo de contradições.”

O linguista esclarece que a narrativa é uma totalidade e que ela faz uso da descrição de ações e de qualificações, isto é, ela engloba os modos de organização do discurso Narrativo e Descritivo. O Narrativo constrói uma visão de mundo a partir do “desenrolar de uma sucessão

de ações que se influenciam umas às outras e se transformam num encadeamento progressivo.” (CHARAUDEAU, 2016, p. 157). O locutor, sujeito que narra, age como uma testemunha que está em contato direto com os fatos narrados, acompanhando-os, mesmo quando são fictícios. É preciso salientar também que esse sujeito está ligado ao seu destinatário por meio de um contrato de comunicação que terá influência na maneira como ele organizará os componentes e os procedimentos narrativos.

O modo de organização Narrativo caracteriza-se, conforme Charaudeau (2016) por uma dupla articulação:

- a) A construção de uma sucessão de ações, com estrutura lógica, que constituirá a trama da história;
- b) A realização de uma representação narrativa, ou seja, da organização de uma encenação narrativa, daquilo que se faz com o que é narrado.

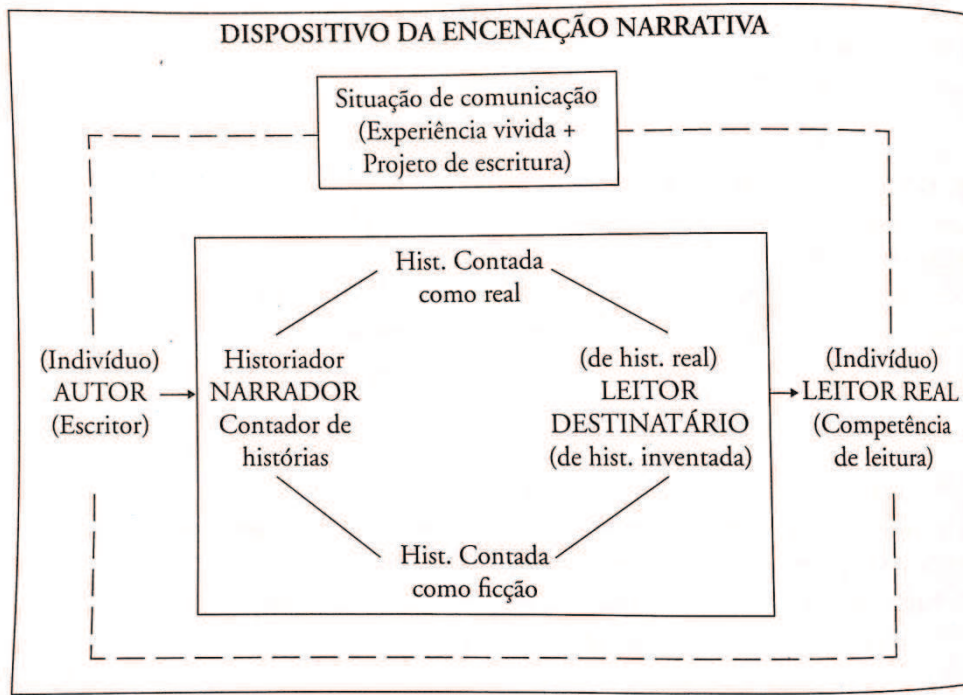
O autor afirma que a lógica narrativa (trama) é composta por actantes, processos e sequências. Os actantes desempenham papéis narrativos relacionados à ação e podem ser classificados de forma hierárquica. Os actantes podem ser agentes da ação ou pacientes, que sofrem a ação. Os processos narrativos ocupam-se com as ações que, relacionadas entre si, se transformarão em função narrativa. Esta, por sua vez, relaciona-se com os papéis narrativos dos actantes, podendo ser classificada em principal ou secundária. Já as sequências constituem um agrupamento de ações que obedece aos princípios de coerência, intencionalidade, encadeamento e localização (enquadramento espaço-temporal).

De acordo com Charaudeau (2016) os procedimentos relacionados à coerência e à intencionalidade atribuem ao agente da sequência uma intenção de agir (agente voluntário) ou uma ausência de intenção (agente não voluntário), situação em que ele age sob a influência de outro agente, humano ou não. Os procedimentos ligados ao princípio de encadeamento dizem respeito à cronologia e ao ritmo. O encadeamento das sequências pode ser apresentado de maneira contínua ou descontínua, num ritmo condensado ou alongado.

Apresentamos ainda, em relação ao modo Narrativo, o que Charaudeau (2016) denomina de dispositivo da encenação narrativa, em que se articulam dois espaços de significação, um espaço externo ao texto (extratextual), onde se encontram os sujeitos reais da interação: autor e leitor (seres de identidade social); e um espaço interno ao texto (intratextual), onde estão os sujeitos da narrativa: o narrador e o leitor-destinatário (seres de identidade discursiva). Coerente com a ilustração construída para a situação de comunicação, também na

encenação narrativa o autor apresenta quatro sujeitos, ligados dois a dois, como mostra a figura a seguir:

Figura 3 – Dispositivo da Encenação Narrativa



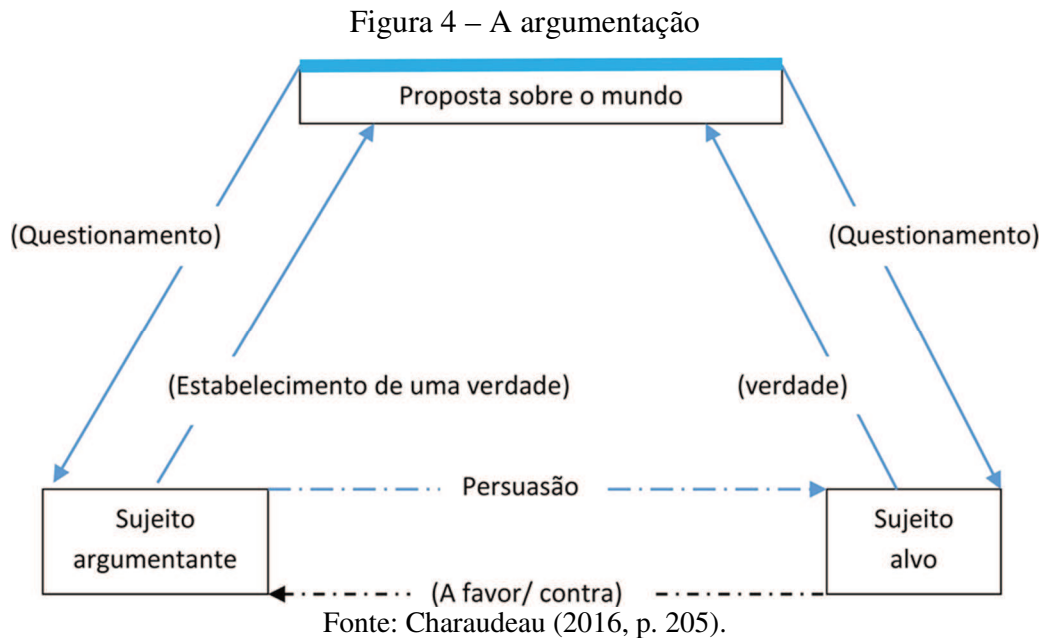
Fonte: Charaudeau (2016, p.184)

A partir desse contexto de encenação narrativa, Charaudeau (2016) descarta a possibilidade de se questionar o autor de um texto sobre a sua intenção ao narrar. O autor também pode ser classificado como autor-indivíduo ou autor-escritor, assim como o narrador, que pode ser um historiador (mais próximo do mundo real) ou um contador (pertence ao mundo inventado, da ficção).

O último modo de organização do discurso apresentado por Charaudeau é o Argumentativo. Na argumentação, o locutor sempre quer atingir seu interlocutor, quer influenciá-lo de alguma maneira, levando-o a agir ou simplesmente orientando o seu pensamento: “[...] todo o sujeito que produz um ato de linguagem visa atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento (CHARAUDEAU, 2005, p.15)”. O autor denomina isso de *princípio de influência*.

Charaudeau (2005, 2016) define a argumentação como uma forma de organização do discurso que consiste em uma atitude mental (composta por operações) que descreve o porquê e como são os fenômenos do mundo, ordenando-os linguisticamente. São operações de pensamento que ocorrem a partir de um saber e que levam em conta a experiência humana. O

sujeito argumentante estabelece uma verdade, seu ponto de vista sobre algum fenômeno do mundo, e utiliza-se da persuasão para dirigir-se ao seu interlocutor (sujeito alvo), como ilustra a imagem a seguir:



Charaudeau (2005) denomina de *quádrupla atividade cognitiva* as operações para dizer o porquê de fenômenos do mundo. Essas operações consistem em problematizar, tomar posição, elucidar, provar.

Para que a argumentação faça sentido, é necessário que o ponto de vista defendido esteja inserido em um contexto comunicacional. A persuasão constitui um dos contextos elencados por Charaudeau (2005). Nesse contexto, o assunto não deve estabelecer uma verdade, mas fazer o outro acreditar. O que está em jogo é a razão subjetiva e a influência, que tentam modificar os pontos de vista e/ou crenças dos outros.

Além da persuasão, o autor também destaca outros dois contextos: a explicação e a demonstração. Na explicação, a verdade já está estabelecida fora do assunto. O sujeito explica que o outro não conhece a verdade e lhe torna consciente disso. Textos informativos e da área da educação costumam fazer uso da explicação. A demonstração coloca o assunto em uma posição em que se deve estabelecer uma verdade e fornecer a prova mais irrefutável da verdade possível. Colóquios e escritos científicos fazem uso da demonstração.

Os modos de organização do discurso aqui apresentados integram as estratégias de ordem enunciatória do nível discursivo da Teoria Semiolinguística. O aporte teórico de Charaudeau propõe a análise do discurso a partir dos três níveis de sua teoria: o nível situacional, em que se encontram as restrições contratuais impostas pela situação de

comunicação; o nível discursivo, onde se constrói o papel enunciativo (estratégias de ordem enunciativa) e são mobilizados os diferentes modos de organização do discurso (estratégias de ordem enunciatória); e o nível semiolinguístico, em que se utilizam categorias da língua para a construção do texto, conforme o quadro situacional e as exigências da organização do discurso. Como o nível semiolinguístico refere-se, entre outros, ao emprego de categorias de textualização, buscaremos na Análise Textual dos Discursos (ATD) subsídios que complementem os estudos nesse nível no que diz respeito à recorrência de algumas marcas linguísticas.

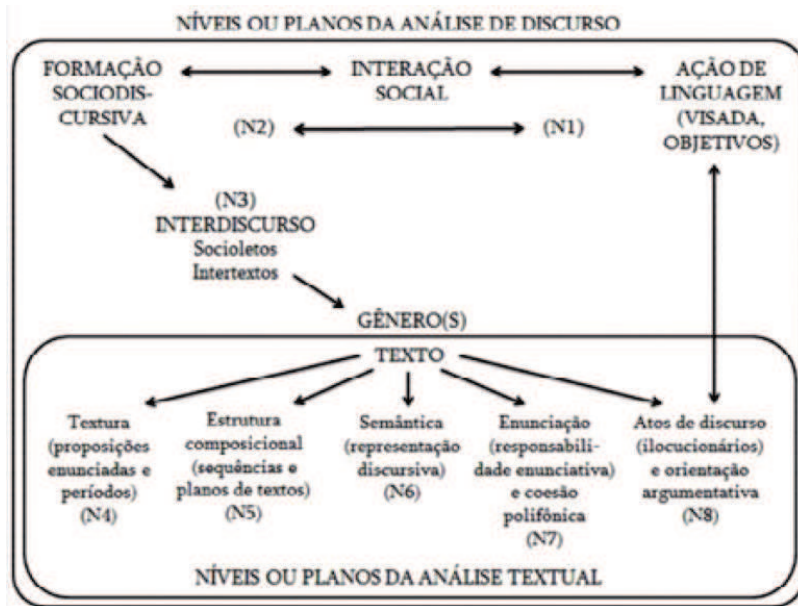
2.2 A Análise Textual Discursiva

Existem diferentes abordagens teóricas sobre texto e discurso. Dentre as propostas existentes, destaca-se o trabalho de Jean-Michel Adam (2011), que utiliza conceitos da Análise do Discurso e da Linguística Textual, sendo esta considerada por ele como um subcampo da primeira. Em sua obra *A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*, por meio de análises empíricas e da formulação da teoria em questão, Adam (2011) enfoca aspectos importantes acerca das operações de textualização que asseguram a possibilidade de dizer.

Nesta pesquisa, serão utilizados conceitos da Análise Textual Discursiva (ATD) para a análise de marcas linguísticas da orientação argumentativa, dos atos de discurso e a algumas marcas da responsabilidade enunciativa, como a modalização, presentes nos pareceres descritivos. Através dessas marcas, pretende-se analisar a função discursiva dos textos, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino e da aprendizagem, uma vez que essas análises poderão aprimorar os discursos produzidos nas instituições de ensino que fazem uso de pareceres para a expressão dos resultados de avaliação dos estudantes.

Nessa abordagem teórica, Adam (2011) propõe a criação de uma pragmática textual, relacionada à análise do discurso. Seu objeto de estudo são os gêneros do discurso, concebidos como práticas discursivas institucionalizadas. Esses discursos realizam-se pela linguagem (ação languageira) e concretizam-se pelos textos. De acordo com Adam (2011), a ação de linguagem, inscreve-se num espaço social, ou seja, num lugar social associado a uma língua, o que ele chama de socioleto, e a gêneros do discurso. Os atos de discurso de um texto só têm validade na interação social que os determina. O autor propõe um esquema com os níveis ou planos da análise de discurso, como se observa na imagem a seguir:

Figura 5 – Níveis ou Planos da Análise de Discurso



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Para Adam, há um jogo complexo de determinações textuais ascendentes (N4, N5, N6, N7, N8) que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade do texto, que é o objeto de análise da linguística textual, e as regulações descendentes (N1, N2, N3) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados, que são objeto de análise de discurso. Conforme Adam (1999), na interação e de acordo com as necessidades de expressão, os enunciados podem assumir formas infinitas, mas os gêneros e as línguas intervêm como fatores de regulação.

Segundo Adam (2011, p.63) a linguística textual tem como papel “teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade de que constitui o texto”. Ela irá detalhar as relações de interdependência do texto e, para isso, Adam propõe a análise de dois tipos de operações de textualização: a segmentação e as operações de ligação. A segmentação é marcada, na escrita, por parágrafos, estrofes ou subdivisões de texto; na oralidade, por pausa, entonação ou movimento de olhos e cabeça. As operações de ligação constroem unidades semânticas e de processos de continuidade que permitem o reconhecimento de um segmento textual.

O texto não é uma simples composição de frases. Adam (1999) considera frase uma baixa unidade de composição de um texto. Conforme o autor, a segmentação num texto ocorre mais por restrições providas da interação e dos gêneros de discurso. Assim, as frases resultam de escolhas instrucionais predeterminadas. Adam (2011) afirma que, para compreender um texto, é preciso compreendê-lo como um todo e, para isso, é necessário perceber suas partes.

As partes do texto são constituídas por sequências identificáveis ou não, e essa estrutura composicional do texto é o que chamamos de plano de texto. A percepção das partes de um plano de texto implica a percepção de uma sucessão, ou seja, de uma estrutura sequencial que formará o todo do texto.

Os planos de texto são importantes na composição macrotextual do sentido do texto. Segundo Adam (2011), na retórica eles pertencem à disposição, que regrava e ordenava os argumentos. Mas o modelo retórico não dá conta da variedade dos planos de texto possíveis. Adam (2011) dividiu os planos de texto em dois tipos: o convencional e o ocasional. O plano de texto convencional (fixo) é fixado por um gênero ou subgênero de discurso. Os planos de texto fixo estão disponíveis, juntamente com os gêneros, no sistema de conhecimentos dos grupos sociais e permitem construir e reconstruir a organização global de um texto, prescrita por um gênero. Já o plano de texto ocasional é um plano inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero. A reconstrução da estrutura de um texto pode levar à elaboração de um plano de texto ocasional. O grau de demarcação dos segmentos textuais de um plano de texto ocasional varia muito.

Para o autor, o plano de texto constitui o principal fator unificador da estrutura composicional de um texto. Isso porque os textos são muito flexíveis e, muitas vezes, os agrupamentos de proposições - tipos sequenciais – não correspondem a sequências completas. Adam (2011) denomina sequências as unidades mais complexas tipificadas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A sequência constitui uma estrutura, isto é, uma rede relacional hierárquica. É uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria.

O plano de texto pode ser formado através de dois tipos de construção: as combinações de sequências, que podem ser idênticas ou não, ou por um modo de composição dominante. As combinações de sequências dividem-se em três tipos:

- a) Coordenadas (sucessão);
- b) Inseridas (encaixamento);
- c) Alternadas (montagem em paralelo).

O modo de composição dominante ocorre quando há no texto o predomínio de uma sequência – narrativa, descritiva, dialogal, explicativa ou argumentativa. O predomínio de uma sequência em um texto está ligado aos gêneros e subgêneros de discurso. Conforme o autor, há gêneros do discurso que têm sequências dominantes em sua composição textual. Em se tratando de pareceres descritivos, observar a estrutura do plano de texto desse gênero do discurso pode

auxiliar-nos a compreender melhor o seu papel na comunicação. Em uma análise preliminar, nota-se uma estrutura convencional, com o predomínio de algumas sequências, como a descritiva. Essa análise detalhada será apresentada nos capítulos seguintes desta pesquisa.

Adam discute o conceito de frase e afirma que ela não pode ser tida como uma unidade de análise textual, pois sua estrutura sintática não apresenta estabilidade suficiente. O autor não descarta a noção de frase, ele a utiliza para designar uma unidade gráfica (marcada por uma maiúscula e um ponto) na análise do plano de texto. Para a análise textual do microtexto, Adam opta pelo termo proposição-enunciado, que define como uma unidade textual de base, ou seja, um enunciado mínimo. Segundo o linguista, a unidade mínima chamada proposição-enunciado é “o produto de um ato de enunciação: ela é enunciada por um enunciador inseparável de um coenunciador” (ADAM, 2011, p.108). Toda proposição-enunciado é composta por três dimensões que se complementam: uma dimensão enunciativa, construída pelo conteúdo referencial; a responsabilidade enunciativa (ponto de vista), que pode ser atribuída ao locutor ou a quem ele dá a voz; e a força ou valor ilocucionário, que constitui uma avaliação, o que se deduz a partir do que se lê. Assumimos os postulados teóricos do autor ao olharmos para os pareceres descritivos sob esse viés. Observa-se claramente o parecer como um produto de um ato de enunciação que, ancorado em uma situação de comunicação, é enunciado por um enunciador (professor) inseparável de um coenunciador (estudante e/ou família).

Para Adam (2011), não existe enunciado isolado, mesmo parecendo isolado, ele liga-se a outro(s) e/ou chama outro(s) em reposta ou como uma continuação do processo de comunicação. É no processo de ligação desses enunciados que se constrói a orientação argumentativa de um texto, visando a um fim discursivo. Segundo o autor, todo o enunciado tem valor argumentativo, pois toda a representação discursiva é a expressão de um ponto de vista. Considerar esse aspecto na análise de um texto é imprescindível, pois significa relacionar a intenção do locutor com o que é dito por ele de fato, como algo indissociável e determinante para a construção de sentido na atividade de comunicação, como se lê a seguir:

Enfim, o valor descritivo de um enunciado (a) só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado (C1). O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significativa que o texto convida a (re) construir. (ADAM, 2011, p.113).

Conforme Adam, a linguagem faz referência e o texto sempre é uma proposição de mundo que exige do sujeito interpretante uma construção ou reconstrução dessa proposição de mundo, ou seja, uma construção de uma representação discursiva: “Em termos de teoria linguística da enunciação, diremos que o texto é, ao mesmo tempo, uma proposição de mundo

(Rd) e de sentido, um sistema de determinações e um espaço de reflexividade metalinguística” (ADAM, 2011, p. 115). Transpondo esse aspecto para os pareceres descritivos, para que haja interpretação, é necessário que o estudante construa ou reconstrua a proposição de mundo e de sentido elaborada pelo enunciador do parecer, no caso, o professor.

Todas as dimensões de uma proposição-enunciado são igualmente relevantes na construção de sentido de um texto, e é na ligação desses enunciados que se constrói a orientação argumentativa. A orientação argumentativa conduz o leitor para uma determinada direção, conforme a intenção do locutor, ancorado em uma situação de comunicação. Nesse sentido, todos os recursos e estratégias utilizadas no texto são importantes, como veremos a seguir.

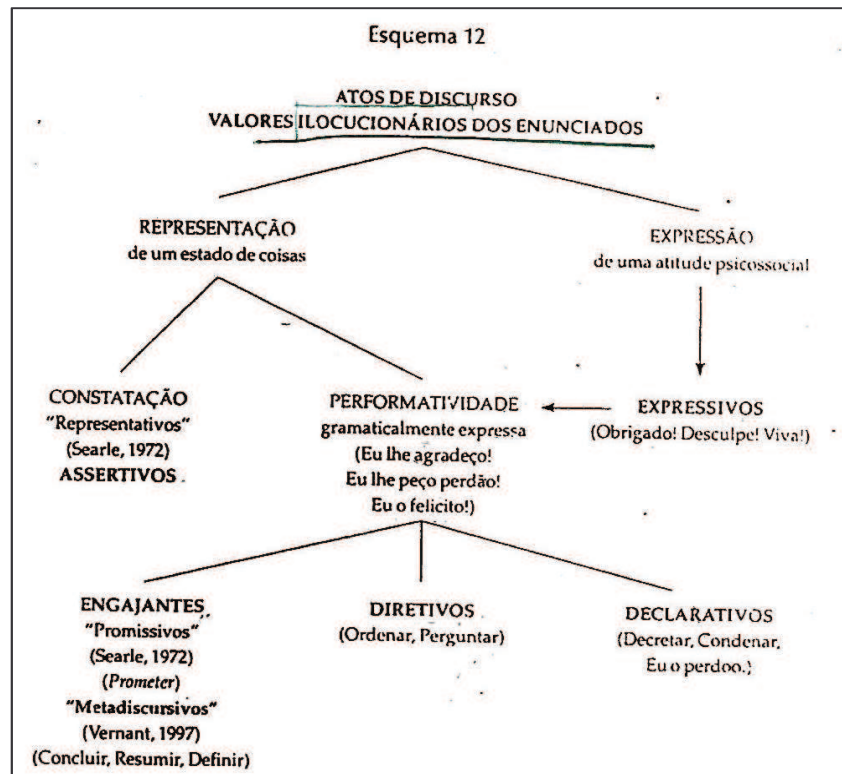
2.2.1 Cadeias de atos de discurso

Conforme Adam (2011), um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui certo valor ou força ilocucionária, mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si. O linguista cita Roulet (1985) e Viehweger (1990) para afirmar que os atos de discurso constituem uma estrutura hierárquica, em que se tem um ato ilocucionário dominante e atos ilocucionários subsidiários. Afirma ainda que os atos de discurso são ligados uns aos outros para realizar objetivos complexos (conforme o fim discursivo do texto). Eles formam estruturas ilocucionárias que têm relação com as estruturas globais do texto (textos argumentativos, descritivos, narrativos, entre outros).

Para o autor, é preciso distinguir as intervenções complexas de um discurso, ou seja, as sequências de base de um texto (argumentações, explicações, descrições, questionamentos, entre outros). Essas intervenções complexas são atos de discurso que não são justapostos, mas ligados entre si através de operações de ligação para formar um segmento textual coesivo e coerente.

Adam (2011) propõe uma classificação dos atos, conforme o valor ilocucionário do enunciado, admitindo uma possível sobreposição de diferentes atos de fala, como mostra a figura a seguir:

Figura 6 – Atos de Discurso



Fonte: Adam (2011, p.129).

Pode-se afirmar, de maneira resumida, que cada ato possui uma função dentro do texto:

- Assertivo-constatativos: para dizer como são ou serão as coisas.
- Diretivos: para tentar fazer alguém fazer alguma coisa.
- Engajantes: por meio dos quais o locutor se engaja em fazer essa ou aquela coisa.
- Declarativos: para enunciar e provocar mudanças no mundo.
- Expressivos: por meio dos quais se exprimem sentimentos e atitudes.

O autor reforça o fato de que os atos não devem ser compreendidos isoladamente e que não basta identificar os atos de discurso, é preciso observar as ligações que são estabelecidas entre eles. Deve-se analisar em qual movimento textual ou estratégia discursiva os atos de discurso são colocados. O sentido de um enunciado está na continuidade do discurso que ele torna possível. Incorporamos esses aspectos da teoria estabelecendo relação com os pareceres descritivos. Considerando que o fim discursivo dos pareceres é informar os estudantes sobre o seu processo de aprendizagem e fazê-los agir a partir dessas informações, as estratégias discursivas são muito importantes, pois podem influenciar na ação dos estudantes, que podem convencer-se a respeito do que está dito ou não.

A ação dos estudantes não depende exclusivamente do discurso dos pareceres, ou seja, não há garantia alguma de que a utilização de determinados atos de discurso pelos professores (as) fará com que os estudantes sigam as orientações dadas, mudem de postura frente aos estudos e melhorem seus resultados de aprendizagem. Porém, é preciso admitir que a utilização ou a combinação de determinados atos de discurso em uma dada situação de comunicação pode influenciar no comportamento e nas atitudes do interlocutor. Atos engajantes, por exemplo, podem motivar os estudantes na medida em que evidenciam a preocupação e o envolvimento do professor (a) na aprendizagem de seus alunos. Da mesma forma, atos expressivos podem servir de motivação para alunos com dificuldades de aprendizagem ou baixa autoestima. De qualquer maneira, essas ações são subjetivas, por isso não é possível garantir sua eficiência, pode-se apenas identificar sua existência e função no discurso.

Além dos atos de discurso, há outras marcas linguísticas que orientam para um fazer, como os modalizadores que veremos a seguir.

2.2.2 Modalidades do discurso

Todo o gênero do discurso é caracterizado por suas propriedades textuais e como interação languageira, numa situação de comunicação. Para Adam (2011), não existe enunciado isolado. Todo enunciado possui valor argumentativo e é na ligação desses enunciados que se constrói a orientação argumentativa. Segundo o autor, toda a representação discursiva é a expressão de um ponto de vista e “o valor descritivo de um enunciado (A) só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado (C1).” (ADAM, 2011, p.113).

É pela criação de um universo comum que as ações relatadas em um texto são ligadas entre si por um ponto de vista. Os pontos de vista são assinalados por introdutores, que podem ser específicos ou mais amplos. Conforme Adam (2011), esses introdutores marcam uma zona textual sob a dependência de uma fonte de saber (mediação epistêmica) ou de percepção (mediação perceptiva). Assim os enunciados podem não ser assumidos pelo locutor-narrador, que o atribui a outro.

Adam (2011) afirma ainda que o grau de responsabilidade enunciativa de um texto é marcado por um grande número de unidades da língua. Essas unidades da língua são chamadas de categorias e variam conforme o gênero. Elas constroem o ponto de vista do enunciador no texto. O autor elenca as seguintes categorias:

- Índices de pessoa;
- Dêiticos espaciais e temporais;

- Tempos verbais;
- Modalidades;
- Diferentes tipos de representação da fala;
- Indicações de quadros mediadores;
- Fenômenos de modalização autonímica;
- Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos.

Neste estudo, verifica-se a atuação de elementos modalizadores nos pareceres descritivos analisados, que, segundo Adam (2011), fazem parte da responsabilidade enunciativa. A modalização está presa ao ato de enunciação, assim, ela diz respeito ao falante, ao ouvinte e ao momento da enunciação.

Nascimento (2009) afirma que a modalização é uma estratégia semântico-argumentativa presente em diferentes gêneros discursivos. Ela constitui um ato de fala particular que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas intenções, agir em função do seu interlocutor. A teoria da modalização se apresenta como uma teoria que explica como um locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos linguísticos e, portanto, imprime um modo como esse discurso deve ser lido. Dessa forma, o locutor age em função da interlocução.

Adam (2011) classifica as modalidades em:

1. Modalidades sintático-semânticas maiores:
 - Téticas: asserção e negação
 - Hipotéticas: real ou ficcional
 - Hipertéticas: exclamação
2. Modalidades objetivas, intersubjetivas e subjetivas
3. Verbos de opinião, advérbios de opinião, lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos – nesta categoria textual entram ainda o advérbio, o grupo preposicional e a proposição subordinada.

De acordo com Adam (2011), os modalizadores de enunciação incidem sobre o dizer, enquanto que os modalizadores de enunciado incidem sobre o dito. O primeiro grupo de modalizadores (modalidades sintático-semânticas maiores) pode ser classificado como epistêmico (marcadores de certeza, incerteza e poder). O segundo grupo (modalidades objetivas, intersubjetivas e subjetivas) pode ser classificado como deôntico (marcadores de permissão). Já o terceiro grupo (verbos de opinião, advérbios de opinião, lexemas afetivos,

avaliativos e axiológicos) pode ser categorizado como subjetivo (marcadores da atitude psicológica do locutor).

Conhecer e analisar o emprego dos modalizadores nos pareceres descritivos permitirá verificar quais as marcas da subjetividade o locutor, no caso deste estudo o professor (a), deixa no discurso empregado nos pareceres, podendo revelar, assim, como ele (a) pretende que o seu texto seja lido.

3 AVALIAÇÃO ESCOLAR EM FOCO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

A avaliação é parte importante do processo de ensino e aprendizagem. É ela que dá sustentação ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, sendo determinante no avanço ou na retenção dos estudantes. Neste capítulo, apresentamos algumas concepções sobre avaliação que legitimam e regulam as práticas avaliativas de muitas instituições de ensino, inclusive a que pesquisamos nesta dissertação a partir da análise dos pareceres descritivos. Os pareceres expressam resultados de avaliação da aprendizagem escolar, assim, consideramos relevante para a pesquisa tecermos algumas reflexões sobre esse tema, a partir do trabalho de autores que tratam dos fundamentos da avaliação escolar, como Hoffmann, Vasconcellos e Luckesi. Essas reflexões auxiliam não só na compreensão da concepção de avaliação da instituição pesquisada, como também na compreensão do contexto em que os pareceres descritivos surgiram e começaram a ser utilizados na educação.

Embora existam diferentes concepções sobre avaliação, autores como Hoffmann (2008) e Vasconcellos (1998) defendem uma avaliação mediadora, que supere a perspectiva classificatória e excludente ainda muito presente na prática docente. Consultando dicionários de Língua Portuguesa³, verificamos que a palavra mediar pode significar ficar no meio de dois pontos, intervir, agir na qualidade de mediador, situar-se entre dois extremos. Relacionando o vocábulo com a educação, pode-se inferir que a avaliação mediadora exige um professor disposto a agir como mediador, que atuará entre o estudante e o objeto de aprendizagem, estabelecendo, metaforicamente, uma ponte entre o aluno (a) e o conhecimento. Ele irá intervir ao longo do processo, auxiliando os estudantes na aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2008), a prática da reflexão e algumas experiências em uma avaliação mediadora levaram a avanços na educação que, apesar de serem lentos, resultaram na diminuição da repetência e da evasão escolar. Para a educadora, a avaliação mediadora é um processo permeado pelo diálogo, pelo encontro de pessoas em processo de humanização. Esse processo é constante e contínuo; trata da nossa evolução, enquanto seres humanos, através do aperfeiçoamento de nossas capacidades, aptidões. Assim, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem nunca chega ao fim, estamos sempre aprendendo e, à medida que aprendemos, nos constituímos enquanto sujeitos.

Hoffmann (1991) defende uma avaliação que aponte não só as dificuldades e os resultados do processo, mas também caminhos para melhorar e auxiliar a trajetória dos

³ Foram consultados os dicionários *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (1999) e *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001).

estudantes. Pouco adianta aos educandos e seus responsáveis estarem cientes sobre as dificuldades e os resultados insatisfatórios de aprendizagem se não souberem o que fazer para melhorar e superar os problemas apresentados. Também os professores precisam refletir sobre a sua ação pedagógica a partir dos resultados da avaliação dos seus alunos, adequando sua prática sempre que necessário. Segundo a professora, a avaliação é inerente à educação, é parte do processo, importante não só para os estudantes, mas para o trabalho do professor (a), como se lê a seguir:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as condições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. (HOFFMANN, 1991, p.65).

Superar o caráter classificatório e excludente da avaliação significa assumir um compromisso com a aprendizagem e a formação cidadã de nossos educandos. O educador/avaliador exerce um papel interativo, comprometido com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem. Vasconcellos (1998, p.94) afirma que “quebrar a cultura da classificação é um grande desafio.”, pois, para o autor, não se trata de aprovar ou reprovar, mas de garantir a aprendizagem do aluno, de comprometer-se com ela.

Hoffmann, ao criticar a avaliação classificatória em sua publicação de 1998, refletiu sobre a crença existente em torno dessa concepção de avaliação. Segundo a professora, a avaliação classificatória é vista, muitas vezes, como uma forma de garantir a qualidade do ensino (garante-se a qualidade através da classificação dos estudantes em quem sabe e quem não sabe, e só avança no sistema escolar quem obtiver resultados que sejam considerados satisfatórios). Nesse contexto, professores que reprovam mais são considerados melhores por serem mais exigentes, enquanto escolas com práticas inovadoras, que avaliam o processo individual de cada estudante, são desacreditadas. Na perspectiva classificatória, interessa apenas o resultado do aluno (a), não o processo pelo qual ele (a) passou, seus avanços e suas conquistas. Os instrumentos de avaliação utilizados não costumam considerar as individualidades; são iguais para todos e, muitas vezes, medem apenas um momento pontual de um determinado período letivo.

Numa perspectiva mediadora, busca-se qualidade no ensino e na aprendizagem, visando ao desenvolvimento máximo dos estudantes. Esse processo é bem mais complexo, pois é necessário conhecer o aluno, dialogar com ele para conhecer suas dificuldades, expectativas e

necessidades; saber sobre o seu jeito de aprender. Mas isso ainda não basta, pois, munido dessas informações, o professor (a) deverá planejar intervenções, orientar o estudante e, se necessário, readequar sua prática. A avaliação classificatória por si só não exige isso, já que o resultado final é o que interessa, e provas com notas ou conceitos, em geral, dão conta disso. Além do mais, o resultado das provas é atribuído ao estudante, assim, o professor não vê a necessidade de mudar ou repensar sua prática para ir ao encontro das necessidades de seus alunos; a responsabilidade pela aprendizagem recai, quase exclusivamente, sobre os estudantes. A aprendizagem é medida ao final de um período letivo, de forma quantitativa.

Hoffmann (2008) afirma que a avaliação pode ser de controle como cerceamento ou de controle enquanto acompanhamento. A perspectiva mediadora de avaliação enquadra-se no controle enquanto acompanhamento do processo de aprendizagem. Ela é mais significativa, pois projeta o futuro. Para Hoffmann (2008, p.21), ela visa “ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do “objeto avaliado””. O papel do professor é de um esclarecedor, orientador e organizador da aprendizagem. Ele age na interação com seus estudantes. A avaliação não deve se restringir a uma tarefa burocrática da escola e do professor, uma obrigação prevista no sistema e que, portanto, precisa acontecer; ela deve favorecer a progressão contínua dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, pois, só assim, tem sentido em existir.

Sabe-se que a família tem papel importante na estruturação do sujeito, na sua formação integral, o que inclui também as aprendizagens na vida escolar. Hoffmann (2008) destaca que cabe à família acompanhar o processo de aprendizagem, mas é função da escola e do professor (a) lidar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, que, muitas vezes, exigem diferentes didáticas, diversificadas metodologias de ensino. A escola precisa promover o diálogo com as famílias e compartilhar com elas o compromisso com a educação das crianças e jovens. Assim, mais uma vez, percebe-se que a escola não pode se eximir de suas responsabilidades, do seu compromisso com a aprendizagem, com a educação. Parcerias são importantes, por vezes, necessárias para a superação de dificuldades, sempre permeadas pelo diálogo, mas cada interlocutor precisa ter ciência sobre o seu papel e a sua responsabilidade nesse processo complexo que é o ensino e a aprendizagem.

Outro viés do importante do processo avaliativo é a autoavaliação. Hoffmann (2008) afirma que a autoavaliação promove a reflexão, fazendo com que o estudante se envolva, preste mais atenção ao seu processo de aprendizagem. De acordo com a autora, a autoavaliação “só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas” (HOFFMANN, 2008, p.53). Assim, tão relevante quanto

avaliar o estudante, é oportunizar que ele se autoavalie, reflita sobre suas dificuldades e aprendizagens, tomando consciência sobre si mesmo e desenvolvendo a autonomia. Autoavaliar-se é implicar-se no processo, assumir-se como responsável por ele. Assim como para o aluno (a), também para o professor (a) é importante o exercício da autoavaliação. Como mediador de processos de aprendizagem, a reflexão sobre as práticas realizadas, sobre as estratégias de ensino adotadas devem ser uma constante.

Hoffmann (2007) afirma que para que a autoavaliação assuma a perspectiva mediadora que ela defende, o aluno precisa aprender pelo prazer da curiosidade, para superar-se intelectualmente, aprender para si próprio. O estudante busca sua superação a cada dia, construindo novos conhecimentos. A autoavaliação verdadeira ocorre quando o aluno pede ajuda ao professor, pergunta sobre suas dúvidas, debate os temas buscando sentido. Para que o aluno tome consciência sobre o seu processo de aprendizagem, precisa-se oportunizar a expressão do pensamento, dos seus sentimentos e expectativas. O diálogo contínuo entre aluno e professor desfaz o temor da avaliação, pois se cria empatia e valorizam-se as individualidades.

Além dos estudos de diversos pesquisadores sobre a avaliação, há documentos legais que norteiam e estabelecem diretrizes para as instituições de ensino, públicas e privadas sobre como avaliar a aprendizagem escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB) de número 9394/96 estabelece critérios para a verificação do rendimento escolar dos estudantes. Destacamos para este estudo o Artigo 22 do Capítulo II da Educação Básica, cujo critério é: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;” (BRASIL, 1996). Observa-se que essa normativa estabelece critérios que vão ao encontro de uma avaliação mediadora, que privilegia o processo de aprendizagem. Ela não desconsidera os aspectos quantitativos da avaliação, mas devem prevalecer os qualitativos.

Outro documento importante é o parecer do Conselho Estadual do Rio Grande do Sul de número 323/99, que também apresenta suas considerações sobre a avaliação. Segundo o documento, a avaliação deve ter fins diagnósticos, deve servir para orientar ou reorientar o currículo. Ela serve de informação e orientação não só ao aluno como também ao professor. O documento ressalta ainda a importância de a avaliação poder contar com dados que possam auxiliar nas tomadas de decisão sobre o currículo, sobre o que deve ser trabalhado mais e como fazê-lo (RIO GRANDE DO SUL, 1999).

Mais recentemente, em dezembro de 2017, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, documento

normativo que define as aprendizagens essenciais de escolas públicas e privadas do Brasil (BRASIL, 2017). O documento tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças e jovens, ou seja, ele visa à aquisição de saberes para um fazer. Não há diretrizes em relação à metodologia de trabalho do professor (a), mas, na introdução do texto, são apresentados alguns conceitos que fundamentam a proposta pedagógica e que, portanto, orientam o trabalho do professor. Segundo o texto introdutório, a base visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como já estava fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Em relação à formação integral, a concepção apresentada pela base relaciona-se com o conceito de aprendizagem significativa, isto é, deve haver uma intencionalidade por trás de todo o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola e essa intencionalidade precisa estar vinculada com os interesses e necessidades dos estudantes, com a vida deles, como se lê a seguir:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p. 14)

Em relação ao processo de avaliação, o documento traz algumas orientações que devem ser utilizadas pelas instituições de ensino no processo de tomada de decisão para a construção dos novos currículos. A concepção de avaliação que perpassa o documento é a formativa, visando à melhora do desempenho das escolas, alunos e professores: “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.” (BRASIL, 2017, p.17).

Observa-se que os documentos oficiais, que apresentam as diretrizes para a educação brasileira, relacionam-se, em geral, com uma concepção de avaliação mediadora, não classificatória. Sabe-se que essa forma de avaliação é desafiadora, principalmente considerando o contexto da educação brasileira, em que faltam escolas, professores qualificados e itens básicos para o trabalho docente. Hoffmann (2007), analisando os desafios diários dos professores, geralmente com uma carga horária de trabalho elevada, com turmas demasiadamente grandes, sugere que se comece aos poucos a mudar a prática, que se deixe de olhar todos os alunos de uma vez e se inicie com o exercício de avaliar melhor alguns alunos, olhando para cada um individualmente. Nesse sentido, a forma de expressão de resultados de aprendizagem que melhor atende e respeita as individualidades dos alunos é o parecer

descritivo. Nele o (a) professor (a), munido de registros do processo de ensino e aprendizagem, pode expor os avanços de seus estudantes e orientá-los para ações futuras. Esses registros são individuais, ou seja, podem contemplar e respeitar as particularidades de cada um de seus alunos (as).

Hoffmann (2007) afirma que falta investigação na sala de aula, pois, muitas vezes, não se sabe, de fato, quem aprendeu. A aprendizagem envolve todas as dimensões do sujeito: afetivas, éticas, estéticas e epistêmicas. Assim, a autora faz um alerta: na vida cotidiana, agitada, há uma tendência a homogeneização, a considerar todos como sendo iguais, por isso é preciso atenção e cautela para não olhar de forma apressada e superficial na avaliação dos estudantes. A aprendizagem deveria ser única, singular como a vida de cada um de nós. O que vale para todos, para a turma inteira, pode deixar muitos alunos no anonimato. Segundo a autora, cabe ao professor fazer a diferença, “[...] acabar com o anonimato, valorizar os indivíduos, otimizar tempos e oportunidades de aprender.” (HOFFMANN, 2007, p.15).

Para a professora, a avaliação mediadora ocorre em três tempos: o tempo de admiração dos alunos, que é o primeiro olhar, serve para conhecer os estudantes; é um olhar que visa à compreensão e que projeta o futuro; o segundo tempo é o da reflexão sobre as tarefas e manifestações de aprendizagem; nesse momento planejam-se as ações futuras, as situações de aprendizagem, com uma intencionalidade; o terceiro e último tempo é o de reconstrução das práticas avaliativas ou de invenção de estratégias pedagógicas para promover melhores oportunidades de aprendizagem. Conforme a educadora, a prática avaliativa mediadora vai muito além de dar aulas, corrigir tarefas e dar notas; implica em envolver-se com os alunos, refletir sobre as hipóteses que construímos acerca do seu jeito de aprender, de fazer, de ser e conviver para dar continuidade a trajetória: “A reflexão sobre o processo é a referência dos próximos passos a serem dados no sentido da continuidade da ação pedagógica.” (HOFFMANN, 2007, p. 48).

Em uma perspectiva de avaliação mediadora, a reflexão sobre as tarefas e situações de aprendizagem devem ser traduzidas em estratégias pedagógicas. Hoffmann (2007) defende uma pedagogia de resolução de problemas que favoreça a evolução do pensamento. Para a professora, os rumos da aprendizagem dependem da curiosidade e do envolvimento do aluno, que a tornarão significativa e fornecerão subsídios igualmente significativos para o trabalho do educador: “Ambientes de aprendizagem significativos dão origem a tarefas e manifestações dos alunos que se constituem em instrumentos de avaliação igualmente significativos.” (HOFFMANN, 2007, p. 51). Cada aprendizagem se dá em um contexto próprio que é, portanto, o cenário próprio da avaliação, assim é necessário que haja uma articulação entre eles.

Ao refletirmos sobre instrumentos de avaliação numa perspectiva mediadora, Hoffmann nos esclarece que as tarefas avaliativas são todas as produções dos alunos realizadas com a intenção de acompanhar a aprendizagem deles. Os testes objetivos, utilizados em larga escala na avaliação, não consideram as interferências de múltiplas variáveis do contexto educativo, por isso devem ser olhados com cautela. Ao refletir sobre o sistema de notas, a professora é categórica: “É um total contrassenso defender, sejamos honestos, que aprendizagens e atitudes de estudantes possam ser melhor descritas e “relatadas” por meio de números e códigos do que com palavras.” (HOFFMANN, 2007, p. 49).

Segundo a autora, os números não explicam nada, tanto que precisam ser significados por meio de critérios. A quantidade é uma das dimensões da qualidade de um objeto ou fenômeno; a qualidade é um atributo mais amplo, se expressa por meio de estratégias de cálculo, formas de expressão, profundidade de argumentação, criatividade, originalidade de ideias, maneiras de sentir e agir dos estudantes, assim, devido a sua complexidade, não pode ser relatada em números. A avaliação mediadora exige registros de natureza qualitativa e a qualidade requer coerência, precisão e riqueza.

Ao discutimos os conceitos de avaliação quantitativa e qualitativa, não podemos deixar de citar os estudos do educador Cipriano Luckesi. Para Luckesi (2011), não existe avaliação quantitativa, só qualitativa, pois a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade (o desempenho do estudante se manifesta com características mensuráveis). Em sua opinião, avaliar é atribuir valor a alguma coisa, ou seja, atribuir qualidade, mas esse juízo de qualidade deve ser sobre dados relevantes para uma tomada de decisão, como organização de currículo e criação de estratégias de aprendizagens: “Em síntese, o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa”. (LUCKESI, 2011, p. 419).

O educador explica que a confusão dos termos quantitativo e qualitativo existe por causa da LDB, cujo texto prescreve qualidade sobre quantidade no que se refere à avaliação. A qualidade engloba o afetivo, enquanto a quantidade mede apenas aspectos cognitivos. A lei refere-se à qualidade como o aprofundamento e refinamento da aprendizagem. Para Luckesi (2011), as condutas atitudinais devem ser qualificadas e os atos cognitivos também têm nuances afetivos. Hoffmann (2007) afirma que as questões atitudinais não explicam todas as questões de aprendizagem. Porém, sabe-se que ambos os aspectos são importantes na formação integral do sujeito e, por isso, precisam ser considerados na avaliação.

Outra pesquisadora que defende uma avaliação qualitativa é Benigna Villas Boas. Para a professora, o processo avaliativo deve visar ao desenvolvimento de alunos, professores,

curso e instituições; ela é necessária para a promoção da inclusão. Segundo Villas Boas (2002), a necessidade atual da avaliação é a realização de uma leitura qualitativa e dinâmica dos dados produzidos pela avaliação, pois o ensino e a aprendizagem são processos que estão intimamente ligados aos resultados obtidos. Ela frisa ainda a importância de nós, educadores, tornarmos-nos avaliadores autênticos e, para isso, precisamos conhecer os referenciais que nos movem.

O planejamento do professor, da intencionalidade de suas ações realizadas em aula, é um aspecto importante para se pensar quando se fala em avaliação, pois são eixos que devem estar articulados. Hoffmann (2007) já dizia que tudo o que tiver a intenção de acompanhar a aprendizagem dos alunos constitui um instrumento de avaliação, o que vai ao encontro das ideias de Luckesi (2011) para quem a prática da avaliação deve partir de uma ação intencionalmente planejada, para que se tenha clareza de onde se quer chegar, o que se deseja alcançar em termos de aprendizagem dos estudantes: “O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando.” (LUCKESI, 2011, p. 27).

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino constitui um documento extremamente relevante, pois ele direciona a prática pedagógica, servindo de guia e critério também para a avaliação. É nele que devem estar registradas as intencionalidades da escola a partir de suas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem. Serve de referência não só para os professores, mas também para toda a comunidade escolar, para que todos se tornem conscientes do processo no qual estão inseridos.

Luckesi (2011) também reflete sobre a pedagogia tradicional (baseada numa avaliação classificatória) em que o educando deve estar pronto aqui e agora; o aluno é classificado no ponto em que se encontra, se esse ponto não for satisfatório, ele é reprovado. Para o pesquisador, precisamos de uma pedagogia que acredite que o ser humano pode mudar sempre, que ele aprende e se desenvolve. Isso vai ao encontro do que afirma Esteban (2000) ao falar sobre a importância da escola básica. De acordo com a pesquisadora, um dos direitos humanos é uma educação bem-sucedida que seja consequência da realização de aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica – para todos.

Esteban (2000) aborda outro conceito importante e, às vezes, polêmico na educação, citado também no texto introdutório da BNCC como uma orientação para as instituições de ensino: a avaliação formativa. Segundo a professora, a avaliação formativa tem limites e virtudes. Ela é fundamentada no diálogo, permite acompanhar passo a passo a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os no percurso. Uma das dificuldades para a sua implementação é que

ela é trabalhosa, exige energia do professor, tempo para a realização de registros sobre os alunos, elaboração de estratégias individualizadas e, portanto, um plano diário. Para alguns, ela é subjetiva, por isso, menos rigorosa. Esses desafios, conforme Esteban, fazem com que hoje seja difícil aceitá-la como uma avaliação legítima.

Villas Boas (2002) também alerta que a avaliação formativa deve servir para a superação da perspectiva tradicional de avaliação e não pode, portanto, colocar o aluno como único culpado pelo seu fracasso na aprendizagem. De acordo com a autora, a avaliação formativa opõe-se à somativa, pois ela leva em conta onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, considera o esforço, o contexto particular de trabalho e o progresso alcançado. Para a professora, a avaliação mediadora é formativa, pois o foco não está apenas no aluno, já que a avaliação promove também o desenvolvimento do professor e da escola, não sendo, dessa forma, unilateral.

Nesse sentido, é fundamental que o professor (a) utilize as informações adquiridas para organizar ou reorganizar o seu trabalho pedagógico. O aluno, por sua vez, deve ser parceiro nesse processo de avaliação, envolver-se nos registros dos resultados, com o acompanhamento do professor, realizando sua autoavaliação de forma contínua. Villas Boas (2002) afirma que a combinação dos critérios de avaliação com as condições de aprendizagem do aluno(a) é parte essencial do trabalho pedagógico e insere-se em uma perspectiva formativa.

É nesse cenário da educação, com concepções diversificadas sobre avaliação, em que as pesquisas e as diretrizes legais apontam para uma avaliação mediadora, mas as práticas realizadas nas instituições de ensino, muitas vezes, ainda são de uma avaliação excludente e classificatória, que surgem os pareceres descritivos, como uma (nova) possibilidade para registrar e comunicar os resultados da aprendizagem dos estudantes. É sobre esse gênero do discurso que nos debruçaremos a seguir, a fim de conhecê-lo, compreendê-lo, desvendá-lo.

3.1 Parecer descritivo: vilão ou mocinho no processo de avaliação?

O gênero do discurso investigado nesta pesquisa é o parecer descritivo. Consideramos relevante definirmos com mais precisão o conceito de gênero por nós adotado, assim, nesta subseção, apresentamos a concepção de gênero de Charaudeau e de outros autores que se alinham a sua teoria, como Bakhtin, para demonstrar e justificar a nossa posição. Apresentaremos também um breve histórico sobre os pareceres descritivos, relacionando-os às concepções de avaliação anteriormente apresentadas. Acreditamos que esses esclarecimentos

são pertinentes, pois ampliam a compreensão do gênero estudado e auxiliam o leitor no entendimento do objeto de estudo desta pesquisa.

O filósofo Mikhail Bakhtin (2003, 2016) utiliza em seus estudos o conceito de gênero do discurso. De acordo com o teórico, a língua, nas mais diversas situações de uso e em qualquer camada social, possui um tipo de gênero próprio para se adaptar a uma determinada situação e alcançar determinado fim. Segundo Bakhtin, a língua é empregada em forma de enunciados concretos e únicos que, ao serem proferidos, refletem as condições específicas e a finalidade de cada campo de atividade humana. O autor considera os gêneros como sendo formas relativamente estáveis de enunciados, construídos socialmente, conforme suas condições específicas e finalidades. Para o autor, a utilização da língua varia como as esferas da atividade humana, por isso há uma grande heterogeneidade de gêneros discursivos, orais e escritos.

De acordo com Bakhtin (2003, 2016), cada campo de atividade humana (esfera) elabora o seu repertório de gêneros do discurso, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos, e com uma dada função, como a científica, técnica, cotidiana, entre outras. Dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Os pareceres descritivos pertencem à esfera pedagógica, um campo de atividade humana relacionado à educação. Apesar de serem diversificados, variando conforme nível de ensino, escola e concepção pedagógica do professor (a), apresentam a mesma temática e semelhança composicional, já constituem textos que trazem informações e orientações sobre a aprendizagem dos estudantes.

A imensa heterogeneidade de esferas fez com que Bakhtin propusesse uma primeira grande classificação, dividindo os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). De acordo com o filósofo, o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal. Todas as formas de representação que nele estão abrigadas são orientadas pelo espaço (sempre social) e o tempo (sempre histórico). É possível observarmos isso nos pareceres descritivos, determinados em grande parte por aspectos sociais e históricos do contexto em que estão inseridos.

Charaudeau (2001, 2016) chama de *domínio da prática da linguagem* o que para Bakhtin são as esferas da comunicação humana. Para o autor, essa denominação remete mais às experiências comunicativas, pois já determinam a identidade e o papel exercido pelos locutores, o que é de grande relevância considerando que os discursos são muito dependentes da posição que ocupam seus enunciadores. Para Charaudeau (2016), os gêneros do discurso pertencem a um domínio e emergem de uma situação de comunicação. O autor, em seu

dicionário de análise do discurso, elaborado em parceria com Maingueneau (2004), afirma que os gêneros estão no ponto de articulação entre as restrições situacionais determinadas pelo contrato de comunicação, as restrições da organização discursiva e as características das formas textuais. Para o linguista, são as condições de produção situacionais que determinam as características dos discursos. Por isso, Charaudeau postula que os gêneros do discurso são gêneros situacionais. Além disso, salientamos que o gênero funciona como um elo entre os três níveis de análise do discurso na Teoria Semiolinguística e que nós assumimos como postulado teórico.

Em seu dicionário (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004) e também em um artigo sobre visões discursivas, gêneros situacionais e construção textual (CHARAUDEAU, 2001b), o autor discute o conceito de gênero desde a Antiguidade. Para o autor, a diversidade dos pontos de vista, incluindo as diferentes denominações, mostra como a questão dos gêneros é complexa. A definição dessa noção depende de aspectos diversos, às vezes ela é definida pela ancoragem social do discurso, às vezes por sua natureza comunicativa, outras, pela atividade que a língua implementa, ou ainda pelas características formais dos textos produzidos. Na antiguidade, a primeira distinção ocorreu entre gêneros literários e não literários. A tradição literária tem influência até hoje em algumas concepções adotadas.

Marcuschi (2010), seguindo Bakhtin, também relaciona os gêneros às atividades humanas e fala sobre a grande variedade de gêneros existente e sobre o surgimento de novos, com a evolução da sociedade, como se lê a seguir:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Conforme o linguista, os gêneros são construídos pelos seres humanos e são de difícil classificação devido à grande variedade existente. De acordo com Marcuschi (2010), não há como se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto. O autor, com seus estudos mais voltados para o texto, assume a expressão gêneros textuais. Nós, adotando os postulados teóricos de Charaudeau, que procura ancorar o discurso no social, falaremos em gêneros do discurso.

Os pareceres descritivos constituem um gênero discursivo relacionado ao domínio pedagógico. É uma das formas de comunicação dos resultados da avaliação escolar, expressa ao final de um período letivo, assim como as notas e os conceitos. É uma forma de comunicação

muito aceita entre os gestores da educação, pois, através deles, é possível adquirir melhor conhecimento da evolução do estudante em seu processo de aprendizagem, uma vez que ele descreve o que já foi alcançado e o que falta para ser superado.

Especialistas em avaliação defendem o uso dos pareceres descritivos, destacando sua importância para a avaliação escolar. Em sua opinião, eles favorecem uma avaliação mediadora, considerada mais adequada para a aprendizagem, pois projetam o futuro através da descrição ou das orientações sobre o que precisa ser feito para melhorar o desempenho do estudante. Por ser inerente ao processo educativo, a avaliação é a reflexão transformada em ação (HOFFMANN, 1991) e não pode, portanto, ser estática nem de caráter classificatório. É nesse contexto que se destaca a importância dos pareceres descritivos que, ao comunicarem os resultados, podem permitir a continuação do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a reflexão e a ação. Porém, ao falar mais do comportamento dos estudantes do que de conhecimento, ao criar ou reforçar estereótipos, o parecer descritivo deixa de ser um instrumento de mediação da aprendizagem e fortalece a avaliação classificatória.

Os pareceres descritivos, muito além do que apenas uma forma de registro, constituem uma maneira de se conceber a avaliação e até mesmo o ensino e a aprendizagem. Diferentemente das notas e dos conceitos, a escrita de pareceres exige um conhecimento apurado do estudante e do seu processo de aprendizagem, além de critérios e instrumentos claros de avaliação, coerentes com as metodologias de ensino empregadas. Isso ocorre porque, para a escrita de um parecer, não basta a aplicação de um instrumento de avaliação e a expressão de uma nota/conceito; é preciso que o professor se aproprie de todo o processo de aprendizagem de cada estudante, saiba o que deu certo e o que deu errado para poder orientá-lo em sua trajetória escolar. Nesse sentido, conhecer as características desse gênero do discurso e analisar os efeitos de sentido produzidos pelos mecanismos linguísticos empregados é de extrema importância para que se façam escolhas linguísticas mais acertadas, coerentes com o fim discursivo do texto.

Hoffmann (2008) reflete sobre a importância dos registros do professor (a) e afirma que a avaliação para a promoção exige registros do processo de aprendizagem como um todo, não só de notas ou conceitos, pois estes são superficiais, privilegiam a classificação. Os registros constituem uma memória, mas é preciso exercitar a capacidade de registrar aspectos significativos sobre a aprendizagem dos estudantes. Para a professora, os relatórios de avaliação (o que chamamos aqui de pareceres descritivos) são importantes, pois retratam a compreensão do (a) educador (a) sobre as aprendizagens realizadas por seus estudantes, é a leitura que ele faz sobre a sua sala de aula, considerando as individualidades presentes: “Relatórios finais de

avaliação expressam sentidos construídos pelo educador sobre aprendizagens individuais”. (HOFFMANN, 2008, p. 135).

Em sua obra de 1998, Hoffmann já falava sobre as dificuldades dos professores para fazer registros, pois não estão acostumados a relatar o seu trabalho. Na época, a especialista frisava que registros significativos são construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem pelo professor e retratam as ações desenvolvidas por ele: “Os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor”. (HOFFMANN, 1998, p. 117). Os pareceres revelam não só aspectos sobre a aprendizagem dos alunos, mas também sobre o trabalho e as convicções do professor. Além de exigir que o professor preste atenção aos alunos e reflita sobre sua ação pedagógica, os pareceres também revelam informações sobre a nossa postura enquanto docente, os referenciais que adotamos, a maneira como procedemos diante de determinadas questões, entre outros aspectos. Para a professora, enquanto as notas estão para os alunos, os pareceres descritivos estão também para o professor (a).

O Conselho de Classe é um momento extremamente importante, deve ser uma ação voltada para o futuro, em que se busquem alternativas para a superação das dificuldades dos estudantes. Hoffmann (2007) afirma que o conselho deve ser um espaço de compartilhamentos de juízos avaliativos e de trocas de experiências; deve-se deliberar sobre ações futuras. Nesse contexto, é importante um mediador que priorize casos que exijam uma atenção especial, como alunos que possuem alguma dificuldade específica.

Conforme Hoffmann (1996), a Educação Infantil é considerada precursora dessa modalidade de registro, que hoje já é utilizada em outros níveis da Educação Básica, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para a autora, isso pode ter sido uma tentativa de caracterizar a natureza qualitativa e descritiva do processo avaliativo. As escolas da rede privada, como a que estamos pesquisando nesta dissertação, podem optar pelo uso ou não de pareceres descritivos e em que níveis de ensino. Já as escolas públicas seguem as normas estabelecidas pelos conselhos estadual ou municipal de educação. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o desafio de elaborar o parecer é maior, pois não há apenas um professor responsável pela condução do processo de aprendizagem, mas um grupo de professores, divididos por disciplina ou área do conhecimento. Isso exige mais diálogo e a criação de estratégias que viabilizem a escrita de um texto coerente e significativo para a expressão dos resultados de avaliação.

Segundo Maria Celina Melchior (2003), pesquisadora na área da avaliação escolar, o objetivo do professor, ao analisar o desempenho do aluno, é dar-lhe as informações do que ele precisa para compreender e corrigir seus erros. Assim, os pareceres descritivos podem ser de

grande relevância, contribuindo para o sucesso dos estudantes em sua trajetória escolar. Porém, acredita-se que o uso de pareceres descritivos na expressão dos resultados de avaliação pode influenciar na autoestima e na motivação dos alunos. Por isso, eles precisam apresentar um discurso acessível e fazer sentido na mente dos alunos, com informações relevantes. Carvalho (2005) analisou pareceres descritivos de crianças enquanto dispositivos de penalização normativa. Segundo o pesquisador, é preciso desnaturalizar o parecer, refletindo sobre os seus efeitos de sentido na constituição do sujeito infantil. Para Carvalho, é preciso pensar que as formas de existência das crianças são variadas, por isso suas infâncias devem ser contextualizadas.

Cláudia Pinheiro (2006), em sua pesquisa de mestrado sobre pareceres descritivos, afirma que os pareceres são construtos culturais que atendem a um projeto educacional. Assim, eles não podem ser vistos de maneira neutra, pois há relações de poder que os permeiam, sobre quem está autorizado a falar sobre o estudante e os discursos que legitimam e autorizam o professor a falar do modo como fala. Os pareceres surgem na educação justamente para demarcar a diferença entre uma avaliação quantitativa (baseada apenas nos resultados de testes e provas) e uma avaliação qualitativa, que considera o processo de aprendizagem individual de cada estudante.

Neste capítulo, foram apresentados diferentes conceitos sobre avaliação a fim de que se compreenda em que contexto surgiram os pareceres descritivos, objeto de estudo desta pesquisa. Essas informações são imprescindíveis para uma análise mais apurada dos pareceres, da concepção de avaliação que os legitima. O capítulo seguinte descreverá os procedimentos metodológicos adotados, que incluem os critérios de seleção e descrição do corpus de estudo, além das etapas de análise dos pareceres descritivos selecionados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AJUSTANDO AS LENTES DA PESQUISA

Este capítulo apresenta e a descreve os procedimentos metodológicos adotados para este estudo. Ancorada nos postulados teóricos de Charaudeau e Adam, descritos no Capítulo 2, esta dissertação utiliza uma metodologia para a análise de pareceres pautada na proposta da Semiologia e da Análise Textual dos Discursos (ATD) para responder a pergunta que norteia a pesquisa: *qual é a função linguístico-discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados da avaliação de estudantes da educação básica?* Por tratar-se da expressão de resultados de avaliação, a resposta a essa pergunta de pesquisa discutirá ainda conceitos de avaliação, apresentados no Capítulo 3, especialmente aqueles em que estão pautados os princípios da escola cujos pareceres compõem o corpus de estudo.

Assim, esta seção sobre os procedimentos metodológicos trará os critérios de seleção e a descrição do corpus de estudo, além dos procedimentos de geração e as etapas de análise realizadas.

4.1 Critérios, Seleção e Descrição do Corpus de Estudo

O corpus empírico desta pesquisa é composto por pareceres descritivos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma instituição de ensino privado da região do Vale dos Sinos. Considerando a inviabilidade da análise dos pareceres de todos os estudantes da instituição, devido ao número de alunos e aos prazos estabelecidos para este estudo, decidiu-se pela análise de uma amostra de pareceres do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os pareceres analisados são do ano letivo de 2017, ano em que iniciei meus estudos no mestrado.

A instituição pesquisada é confessional (luterana) e atende, na Educação Básica, estudantes da Educação Infantil até o Ensino Médio, somando em torno de 800 alunos. Para preservar a identidade da instituição, passaremos a denominá-la, nesta pesquisa, *Escola Alfa*, inclusive nas referências bibliográficas. Os estudantes são de diferentes municípios da região e, no ensino médio, também de diferentes estados, pois a instituição possui moradia escolar. Essa diversidade também ocorre sob o ponto de vista econômico, pois há muitos estudantes da classe média e também bolsistas, cujas condições financeiras são mais restritas. Além do ensino básico, a instituição possui cursos técnicos e formação em nível superior, com cursos de licenciatura.

A instituição é reconhecida na região pelo trabalho que desenvolve e pelos seus anos de atuação. A tradição no ensino confere à instituição certo prestígio junto à comunidade, que a vê como uma referência em educação. Esse aspecto reforça seu compromisso com uma educação de qualidade para a formação integral dos estudantes. Como instituição formadora de professores, também se espera que o corpo docente seja qualificado, o que me motivou ainda mais na investigação das práticas docentes, como a escrita de pareceres.

A escolha dos níveis fundamental e médio para a pesquisa deve-se ao fato de que a expressão dos resultados de avaliação nestes níveis é trimestral, diferentemente da Educação Infantil, em que a avaliação é semestral. A Educação Infantil, por atender crianças pequenas, desenvolve um trabalho que difere bastante dos demais níveis de ensino e isso também impacta no processo de avaliação e expressão dos resultados. Dessa forma, escolheram-se níveis de ensino semelhantes em sua organização estrutural e também na forma como ocorre a expressão de resultados de avaliação.

Optou-se pela análise dos pareceres de um número reduzido de estudantes para que o corpus contemplasse todos os pareceres que esses estudantes receberam no ano letivo de 2017, nos três trimestres. Isso permite que a análise contemple também a sequência (continuidade) dos textos elaborados para os alunos ao longo do ano. Embora os pareceres analisados sejam da mesma instituição de ensino, o formato dos textos e o suporte em que eles estão inseridos (boletim) apresentam diferenças, conforme o nível de ensino.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação é expressa exclusivamente através de pareceres descritivos. São elaborados três pareceres anuais para cada estudante (primeiro, segundo e terceiro trimestres). Os pareceres compõem o boletim escolar, que possui, além do parecer elaborado pelo professor (a) regente, o registro dos professores especialistas sobre a turma (de atividades especiais), uma autoavaliação do estudante sobre o seu desempenho e a avaliação dos pais sobre a aprendizagem do filho (a), que é elaborada por eles em casa, após a entrega de boletins. Mas é o parecer do professor (a) regente que expressa a aprovação ou a reprovação o estudante no final do ano letivo, por isso ele é o foco deste estudo.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, são elaborados dois pareceres gerais de cada estudante, escritos pelo professor conselheiro (representante) de cada turma, um no primeiro e outro no segundo trimestre, que compõem o boletim escolar junto com um conceito exposto para cada componente curricular. No terceiro trimestre, o boletim possui apenas conceitos por disciplina, sem parecer descritivo.

Estabeleceu-se como critério para a seleção dos pareceres que eles fossem de alunos que apresentaram dificuldades em seu processo de aprendizagem durante o ano de 2017, para que

se pudesse analisar o registro dessas dificuldades e os possíveis encaminhamentos feitos ao longo do ano através dos pareceres descritivos (em torno de cinco estudantes por nível de ensino). Em geral, estudantes com dificuldades necessitam de mais intervenções pedagógicas, além disso, os professores queixam-se mais frequentemente da escrita dos pareceres destes alunos, justamente pela dificuldade e responsabilidade em expressar certos aspectos, por escrito, em um documento oficial da instituição. Os pareceres que constituem o corpus foram cedidos pela Coordenação Pedagógica dos respectivos níveis de ensino, com anuência da Direção Escolar.

Sobre o contexto educacional, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há duas turmas de cada ano escolar (do primeiro ao quinto ano), uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Nos anos finais do Ensino Fundamental também há duas turmas de cada ano, ambas no turno da manhã. Já no Ensino Médio, há três turmas de cada série, todas no turno da manhã. No quadro abaixo, ilustramos a organização das turmas em 2017, por nível e turno de aula, com seu respectivo número de estudantes:

Quadro 6 – Turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em 2017

| Nível de Ensino | Ano/Série escolar | Turno | Número de estudantes |
|--------------------|-------------------|-------|----------------------|
| Ensino Fundamental | 1º Ano A | Manhã | 17 |
| | 1º Ano B | Tarde | 22 |
| | 2º Ano A | Manhã | 19 |
| | 2º Ano B | Tarde | 17 |
| | 3º Ano A | Manhã | 20 |
| | 3º Ano B | Tarde | 22 |
| | 4º Ano A | Manhã | 14 |
| | 4º Ano B | Tarde | 13 |
| | 5º Ano A | Manhã | 21 |
| | 5º Ano B | Tarde | 12 |
| | 6º Ano A | Manhã | 26 |
| | 6º Ano B | Manhã | 23 |
| | 7º Ano A | Manhã | 24 |
| | 7º Ano B | Manhã | 23 |
| | 8º Ano A | Manhã | 20 |
| | 8º Ano B | Manhã | 21 |
| | 9º Ano A | Manhã | 17 |
| | 9º Ano B | Manhã | 20 |
| Ensino Médio | 1ª Série A | Manhã | 32 |
| | 1ª Série B | Manhã | 32 |
| | 1ª Série C | Manhã | 25 |
| | 2ª Série A | Manhã | 24 |
| | 2ª Série B | Manhã | 21 |
| | 2ª Série C | Manhã | 22 |
| | 3ª Série A | Manhã | 34 |
| | 3ª Série B | Manhã | 28 |
| | 3ª Série C | Manhã | 25 |

Fonte: Elaborado pela autora

O número de estudantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em 2017 era de quase 600. Com a seleção dos coordenadores, a partir da minha solicitação, o corpus inicial da pesquisa foi formado por pareceres descritivos de 24 estudantes entre o primeiro ano do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio. Desses 24, 12 cursaram os anos iniciais (primeiro ao quinto ano), 5 frequentaram os anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e 7, o Ensino Médio (primeiro ao terceiro ano). Considerando o número de pareceres anuais que cada estudante recebe, de acordo com o nível de ensino, o corpus total da pesquisa

é composto por 60 pareceres, 36 dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 10 dos anos finais do Ensino Fundamental e 14 do Ensino Médio.

No quadro a seguir, apresentamos, de forma sistematizada, os pareceres que constituem o corpus total da pesquisa utilizado na etapa inicial da dissertação. O nome dos estudantes será mantido sob sigilo e utilizaremos letras do alfabeto para a identificação dos textos:

Quadro 7 – Relação de pareceres descritivos que compõem o corpus inicial da pesquisa

(continua)

| Nível de Ensino | Turma/Série | Estudante | Período a que corresponde o parecer |
|----------------------|-------------|----------------------|-------------------------------------|
| Ensino Fundamental I | 1º ano | A | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| | | B | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| | | C | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| | 2º ano | D | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| | | E | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| | | F | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| | 3º ano | G | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| | | H | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| I | | 1º trimestre de 2017 | |
| | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | 3º trimestre de 2017 | |
| J | | 1º trimestre de 2017 | |
| | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | 3º trimestre de 2017 | |
| 5º ano | K | 1º trimestre de 2017 | |
| | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | 3º trimestre de 2017 | |
| | L | 1º trimestre de 2017 | |
| | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | 3º trimestre de 2017 | |

Quadro 7 – Relação de pareceres descritivos que compõem o corpus inicial da pesquisa

(conclusão)

| Nível de Ensino | Turma/Série | Estudante | Período a que corresponde o parecer | |
|-----------------------|----------------------|-----------|-------------------------------------|----------------------|
| Ensino Fundamental II | 6º ano | M | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | N | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | 7º ano | O | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | 8º ano | P | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | Q | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| Ensino Médio | 1ª série | R | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | S | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | T | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | U | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | 2ª série | V | 1º trimestre de 2017 | |
| | | | 2º trimestre de 2017 | |
| | | 3ª série | W | 1º trimestre de 2017 |
| | | | | 2º trimestre de 2017 |
| X | 1º trimestre de 2017 | | | |
| | 2º trimestre de 2017 | | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como ilustra o quadro acima, 60 pareceres constituem o corpus inicial da pesquisa. Após uma leitura minuciosa de todos eles, foram selecionados os pareceres de um estudante de cada nível para uma análise mais detalhada, a partir dos pressupostos teóricos definidos para este estudo e apresentados no capítulo 2. Foram escolhidos estudantes cujos pareceres apresentam material consistente e significativo para a análise. Assim, integram o corpus de estudo da pesquisa, ao todo, sete pareceres descritivos, de três estudantes diferentes, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 8 – Pareceres que constituem o corpus de estudo

| Nível de Ensino | Turma/Série | Estudante | Período a que corresponde o parecer |
|-----------------------|-------------|-----------|-------------------------------------|
| Ensino Fundamental I | 2º ano | D | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| | | | 3º trimestre de 2017 |
| Ensino Fundamental II | 8º ano | P | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |
| Ensino Médio | 1ª série | S | 1º trimestre de 2017 |
| | | | 2º trimestre de 2017 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos pareceres mencionados, foram consideradas na análise informações sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição e do Regimento Escolar, no que diz respeito ao processo de avaliação realizado na instituição e à expressão desses resultados para alunos e seus responsáveis. Essas informações integram a situação de comunicação, conforme os pressupostos teóricos de Charaudeau (2016), sendo importantes para que se tenha clareza sobre as orientações dadas aos professores para a elaboração dos pareceres descritivos, nos diferentes níveis de ensino, assim como a concepção de avaliação utilizada pela instituição. Esses aspectos, por integrarem o contrato que rege a comunicação entre professores e estudantes, podem influenciar no conteúdo abordado e nas escolhas linguístico-discursivas realizadas.

Esta pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética da universidade, mas a instituição de ensino pesquisada autorizou a coleta de dados para as análises. Foram assinados termos em que ambas as partes comprometem-se com a pesquisa, de um lado, a instituição de ensino, autorizando o estudo e cedendo os dados; de outro, a mestranda, responsabilizando-se pela utilização dos dados e das informações exclusivamente para fins de pesquisa, preservando a identidade dos envolvidos. Os documentos assinados estão sob os cuidados da pesquisadora e não serão anexados à pesquisa para que se preserve a identidade da instituição.

4.2 Geração dos Dados e Etapas de Análise

Os pareceres descritivos selecionados para o estudo são textos autênticos, escritos por professores regentes de turma e professores conselheiros para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio no ano de 2017. A escolha da escola deu-se, além do meu interesse investigativo como coordenadora pedagógica na instituição, pelo fato de ela utilizar pareceres descritivos na expressão dos resultados de todos os estudantes, o que nos possibilita verificar como esse gênero do discurso está organizado nos diferentes níveis de ensino, que possuem interlocutores distintos. Muitos educadores e teóricos defendem a utilização dos pareceres para a expressão dos resultados da avaliação, pois os consideram mais significativos e eficazes para a continuidade do processo de aprendizagem, uma vez que fornecem subsídios para o trabalho dos educadores e educandos.

Como apresentado anteriormente, na instituição pesquisada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o parecer descritivo é a única forma de expressão dos resultados dos estudantes ao final do trimestre. Nesse nível, os pareceres são trimestrais e escritos em segunda pessoa. Conforme a instituição, eles são dirigidos ao estudante, para que ele (a) possa realizar a leitura. Os pareceres escritos nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio descrevem o desempenho dos estudantes de forma mais ampla e compõem o boletim escolar junto com os conceitos, expressos por disciplina. Os pareceres são utilizados apenas no primeiro e no segundo trimestre; no terceiro, a avaliação final é expressa apenas através de conceitos, pois, segundo professores e coordenadores, não há tempo hábil para a elaboração do parecer no final do ano, entre o conselho de classe final e a entrega de boletins. Os pareceres escritos na Educação Infantil, por possuírem um modelo diferente (semestral e escrito em terceira pessoa, dirigido aos pais ou responsáveis), não serão objeto de estudo desta pesquisa.

Os pareceres analisados foram redigidos por falantes nativos em linguagem natural. Apresentam semelhança composicional, pois são do mesmo gênero e pertencem ao mesmo domínio (pedagógico), ancorados em situações de comunicação semelhantes. A coleta do material contou com a participação dos coordenadores pedagógicos de cada nível de ensino da instituição, que selecionaram, junto com seus professores, pareceres de alunos que, ao longo do ano de 2017, apresentaram dificuldades em seu processo de aprendizagem. Solicitou-se aos coordenadores e professores que selecionassem os pareceres de aproximadamente cinco estudantes por nível de ensino. O quadro abaixo demonstra as etapas realizadas para a geração do corpus de pesquisa:

Quadro 9 – Etapas da geração do corpus

| Etapas | Descrição |
|---------------|---|
| 1 | Definição da instituição de ensino a ser pesquisada (escola privada de educação básica) e do período de coleta do corpus (2017). |
| 2 | Definição dos níveis de ensino cujos pareceres serão analisados e dos critérios para a seleção dos pareceres (estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com dificuldades de aprendizagem). |
| 3 | Coleta dos pareceres descritivos junto às coordenações pedagógicas para a constituição do corpus inicial – aproximadamente, pareceres de cinco estudantes por nível. |
| 4 | Leitura minuciosa dos pareceres que constituem o corpus inicial para a definição dos critérios de seleção do corpus de estudo. |
| 5 | Seleção dos pareceres para o corpus de estudo (um estudante de cada nível de ensino) cujo conteúdo apresentasse material significativo para análise. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A opção pela análise de pareceres de alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme descrição feita anteriormente, deu-se pelo fato de eles necessitarem mais intervenções pedagógicas por parte do professor, como orientações de estudo e novas estratégias de ensino. Essas intervenções em grande parte estão descritas nos pareceres, documento oficial da instituição que registra o processo de aprendizagem dos estudantes. Analisar esses documentos

oportuniza verificarmos de que forma esses registros estão estruturados em termos de linguagem, considerando todos os elementos da situação de comunicação e os possíveis efeitos de sentidos que determinadas expressões linguísticas utilizadas nos textos podem gerar nos interlocutores.

A presente pesquisa possui natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática e contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de um público específico: estudantes, educadores e gestores que atuam em uma escola privada de educação básica do Vale dos Sinos. Ela constitui o estudo de um fenômeno recorrente na sociedade em que se utiliza a linguagem verbal.

Faz-se um levantamento bibliográfico das contribuições de diferentes autores, conforme apresentação no capítulo 2 e 3, para responder a pergunta da pesquisa. Os dados são analisados a luz dos teóricos escolhidos para fundamentar o estudo. Essa análise é predominantemente qualitativa a partir do levantamento quantitativo de alguns dados do corpus (pesquisa quali-quantitativa).

Adotou-se como metodologia a análise do corpus a partir do modelo dos três níveis de análise do discurso da teoria Semiolinguística de Charaudeau (2016): o nível situacional, o nível discursivo e o nível semiolinguístico. O nível situacional é o lugar onde se encontram os dados externos que impõem as restrições da comunicação, da troca. Essas restrições provêm da identidade dos parceiros, do lugar que eles ocupam na troca, das condições materiais, da finalidade que os une para um determinado fim, do seu propósito e também das condições estipuladas pela instituição de ensino através de seus documentos oficiais, especialmente no que se refere à avaliação. Nesse nível, apresentaremos e discutiremos os diferentes aspectos que constituem a situação de comunicação em que se inserem os pareceres descritivos.

O nível discursivo diz respeito aos procedimentos que o sujeito utiliza na encenação discursiva, ao seu modo de falar e ao papel que ele irá desempenhar durante a troca. Nesse nível, analisaremos os diferentes modos que o interlocutor utiliza para organizar o seu discurso nos pareceres, sem perder de vista o fim discursivo (estratégias de ordem enunciativa e enunciatória). Já o nível semiolinguístico refere-se às escolhas linguísticas, a sua combinação e seus sentidos, conforme as restrições impostas pela situação de comunicação e pela organização discursiva. Os níveis discursivo e semiolinguístico, por apresentarem-se de maneira indissociável nos textos, subordinados às condições situacionais de produção, serão analisados de forma conjunta.

Na análise dos aspectos linguísticos, faz-se uso da teoria da Análise Textual Discursiva, de Adam (2011). A partir do seu aporte teórico, serão estudadas algumas marcas linguísticas da

orientação argumentativa dos pareceres. As categorias escolhidas para a análise são as cadeias de atos de discurso e os modalizadores. Portanto, a análise dos pareceres selecionados contempla as seguintes etapas, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 10 – Etapas da análise do corpus

| Etapas | Procedimentos |
|---------------|--|
| 1 | Apresentação dos dados gerais que compõem a situação de comunicação dos pareceres descritivos que constituem o corpus de estudo: domínio, gênero, fim discursivo, canal de transmissão, suporte. Análise de documentos oficiais da instituição pesquisada no que tange avaliação, ensino e aprendizagem, verificando sua possível influência na escrita dos pareceres. |
| 2 | Descrição da identidade dos interlocutores conforme contrato que rege os pareceres descritivos analisados em cada um dos níveis de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. |
| 3 | Análise das estratégias linguístico-discursivas utilizadas nos pareceres: A. de ordem enunciativa: os modalizadores e a construção do papel enunciativo B. de ordem enunciativa: os modos de organização do discurso |
| 4 | Comparação dos pareceres produzidos em cada nível de ensino e análise das semelhanças e diferenças entre eles. Relação entre a situação de comunicação, os resultados da análise das estratégias linguístico-discursivas e as concepções atuais sobre avaliação e elaboração de pareceres descritivos. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Pretende-se levantar dados sobre o discurso presente nesses textos que possam servir de subsídio para o trabalho pedagógico realizado na escola, tanto para os gestores, que orientam e acompanham o processo de ensino e aprendizagem, quanto para os educadores, responsáveis diretos pela escrita dos pareceres e, conseqüentemente, pela comunicação entre a escola e seus estudantes. O capítulo seguinte trará a análise detalhada do corpus selecionado para o estudo, conforme apresentado na metodologia.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O QUE NOSSAS LENTES REVELAM SOBRE OS PARECERES?

Para esta etapa da pesquisa, conforme descrição realizada no capítulo anterior, foram selecionados pareceres descritivos de um estudante de cada nível de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Este capítulo trará a descrição e a análise dos pareceres descritivos a partir dos postulados teóricos de Charaudeau (2016), sobre a Teoria Semiolinguística, e de Adam (2011), com categorias da Análise Textual dos Discursos (ATD), no que tange as cadeias de atos de discurso e os modalizadores.

Para facilitar a leitura e a compreensão da análise, primeiramente, serão apresentados os dados gerais da situação de comunicação dos pareceres que compõem o corpus de estudo (elementos extralinguísticos), em seguida, a descrição das características identitárias dos interlocutores de cada nível de ensino e, por fim, a análise de cada texto (parecer) em seus aspectos linguístico-discursivos, de acordo com os procedimentos metodológicos apresentados no Capítulo 4.

5.1 A Situação de Comunicação: restrições contratuais do corpus de estudo

Iniciamos este subcapítulo com as informações sobre o contexto em que os pareceres estão inseridos, ou seja, a situação de comunicação que rege os pareceres descritivos. Para facilitar a análise e também a compreensão do leitor, evitando a repetição de informações, apresentaremos inicialmente os dados gerais da situação de comunicação, comuns a todos os pareceres do corpus de estudo. Esses elementos do contexto extralinguístico são extremamente importantes, pois, conforme os postulados teóricos de Charaudeau, por nós assumidos, eles determinam em parte as escolhas linguístico-discursivas do texto. O autor afirma que os gêneros do discurso são situacionais, isto é, as condições da situação de produção determinam o discurso, dessa forma, torna-se imprescindível a sua descrição e análise.

Os pareceres descritivos são textos produzidos no âmbito escolar, escritos por docentes para seus estudantes e seus pais/responsáveis. Também servem de registro para a escola e para o (a) professor (a). Eles integram o processo educativo, assim, pertencem ao domínio pedagógico. Esse domínio é amplo, há vários gêneros que nele circulam, semelhantes em relação às características da situação de comunicação, mas com diferentes fins e organização discursiva. Os pareceres são textos que apresentam regularidades discursivas e que estão

inseridos em uma situação de comunicação muito semelhante, isso permite a sua classificação enquanto gênero do discurso como *parecer descritivo*.

São textos escritos pelos professores para expressar e formalizar os resultados da avaliação que o estudante obteve em determinado período letivo. Nos pareceres que constituem o corpus de estudo, os textos são escritos para os estudantes (dirigidos a eles) e também para seus pais/responsáveis (especialmente nos anos iniciais). Em geral, descrevem o desempenho dos alunos em aula, nas diferentes atividades realizadas, projetos ou disciplinas. São dadas orientações sobre o que o estudante deve fazer para superar as dificuldades apresentadas no seu processo de aprendizagem. Essas orientações também podem ser direcionadas aos pais.

Os pareceres apresentam como suporte o boletim escolar, que constitui um documento oficial da instituição. Nele, registra-se a aprovação ou reprovação do estudante ao final do ano letivo (3º trimestre). Na instituição pesquisada, o parecer descritivo é utilizado como única forma de expressão dos resultados de avaliação nos anos iniciais, ou seja, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, o boletim (suporte) possui apenas a identificação da escola, do estudante e os pareceres descritivos, conforme descrição realizada nos procedimentos metodológicos. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o boletim é extraído de um sistema e o parecer é utilizado somente no primeiro e no segundo trimestre, acompanhado por conceitos expressos por disciplina.

Abaixo, reproduzimos o modelo de boletim adotado pela instituição nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Estas imagens foram fornecidas pela secretaria da escola e são boletins do terceiro trimestre de 2018, em que não há parecer escrito pelo professor, apenas o resultado final e uma mensagem automática do sistema desejando felicidades. O nome dos (as) estudantes e da instituição foi omitido para preservação da sua identidade. O boletim dos anos iniciais não será reproduzido, pois seu formato é diferente e contém apenas os pareceres.

Figura 7 – Boletim dos anos finais do Ensino Fundamental

| BOLETIM ESCOLAR | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|--------|------------------------|--------------|--------|---------------------|--------------|--------|-------|--------|-------|
| Matrícula: 105404 | | | Nome: [REDACTED] | | | 3º Trimestre | | | | | |
| Curso: ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANO | | | Ano letivo: 2018 | | | | | | | | |
| Série/Ano: 6º Ano | | | Turma: EF6A | | | Emissão: 28/12/2018 | | | | | |
| COMPONENTES CURRICULARES | 1º Trimestre | | | 2º Trimestre | | | 3º Trimestre | | | Total | Total |
| | Conc. | Faltas | Aulas | Conc. | Faltas | Aulas | Conc. | Faltas | Aulas | Faltas | Aulas |
| Artes | R | 0 | 21 | B | 1 | 28 | B | 0 | 31 | 1 | 90 |
| Ciências Fís. e Bio. | B | 0 | 36 | R | 0 | 45 | R | 0 | 43 | 0 | 123 |
| Educação Física | B | 0 | 22 | B | 0 | 28 | B | 0 | 31 | 0 | 81 |
| Ensino Religioso | B | 0 | 12 | R | 1 | 14 | R | 0 | 16 | 1 | 43 |
| Geografia | B | 0 | 23 | B | 0 | 28 | R | 0 | 28 | 0 | 79 |
| História | B | 0 | 20 | R | 0 | 30 | R | 0 | 32 | 0 | 82 |
| Informática | B | 0 | 14 | B | 0 | 12 | B | 0 | 16 | 0 | 42 |
| Língua Portuguesa | R | 0 | 57 | R | 2 | 69 | R | 0 | 76 | 2 | 202 |
| L.E.M.- Alemão | R | 0 | 33 | R | 0 | 44 | R | 0 | 45 | 0 | 122 |
| L.E.M.- Inglês | B | 0 | 26 | R | 0 | 28 | R | 1 | 30 | 1 | 84 |
| Matemática | R | 0 | 52 | R | 2 | 74 | R | 0 | 74 | 2 | 200 |
| Total de Faltas / Aulas dadas | | | | | | | | | | 7 | 1138 |
| Resultado: Aprovado(a) | | | | | | | | | | | |
| Feliz Natal e Próspero 2019! | | | | | | | | | | | |
| _____ Professor(a) | | | | | | | | | | | |

Fonte: Escola Alfa

Figura 8 – Boletim do Ensino Médio

| BOLETIM ESCOLAR | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------|--------|-------|-----------------------|--------|-------|--------------|---------------------|-------|--------|-------|
| Matrícula.....: 105529 | | | | Nome.....: [REDACTED] | | | | | | | |
| Curso.....: ENSINO MÉDIO | | | | Ano letivo.....: 2018 | | | | 3º Trimestre | | | |
| Série/Ano.....: 1ª série | | | | Turma.....: M1A | | | | Emissão: 28/12/2018 | | | |
| COMPONENTES CURRICULARES | 1º Trimestre | | | 2º Trimestre | | | 3º Trimestre | | | Total | |
| | Conc. | Faltas | Aulas | Conc. | Faltas | Aulas | Conc. | Faltas | Aulas | Faltas | Aulas |
| Artes | ME | 0 | 20 | ME | 0 | 28 | ME | 2 | 30 | 2 | 78 |
| Biologia | B | 0 | 23 | ME | 3 | 30 | B | 0 | 30 | 3 | 83 |
| Educação Física | B | 0 | 22 | B | 2 | 28 | B | 0 | 30 | 2 | 80 |
| Ensino Religioso | ME | 0 | 11 | ME | 1 | 13 | ME | 1 | 16 | 2 | 40 |
| Filosofia | B | 0 | 7 | ME | 1 | 8 | ME | 0 | 8 | 1 | 23 |
| Física | R | 0 | 21 | R | 2 | 29 | B | 0 | 31 | 2 | 81 |
| Geografia | B | 0 | 22 | R | 2 | 28 | B | 0 | 32 | 2 | 82 |
| História | B | 0 | 22 | B | 1 | 31 | B | 0 | 28 | 1 | 81 |
| Língua Portuguesa e Literatura | B | 0 | 47 | B | 2 | 58 | B | 0 | 60 | 2 | 165 |
| L.E.M. - Inglês | ME | 0 | 24 | B | 2 | 28 | ME | 1 | 30 | 3 | 82 |
| Matemática | R | 0 | 35 | R | 2 | 42 | R | 0 | 46 | 2 | 123 |
| Química | B | 0 | 21 | B | 1 | 30 | B | 1 | 29 | 2 | 80 |
| Sociologia | ME | 0 | 7 | B | 0 | 8 | ME | 0 | 8 | 0 | 21 |
| Total de Faltas / Aulas dadas | | | | | | | | | | 24 | 1019 |
| Resultado: Aprovado(a) | | | | | | | | | | | |

Feliz Natal e Próspero 2019!

Professor(a)

Fonte: Escola Alfa

Elaboramos também o quadro abaixo com um resumo das características gerais que compõem a situação de comunicação dos pareceres analisados:

Quadro 11 – Dados gerais da situação de comunicação

| Categoria | Descrição |
|------------------------|--|
| Domínio de comunicação | Pedagógico |
| Gênero do discurso | Parecer descritivo |
| Fim discursivo | Informar sobre o desempenho escolar dos estudantes e dar orientações para melhorar/qualificar a aprendizagem (constitui um fazer-saber com vistas a um fazer-fazer); servir de resguardo para a escola e para o professor (a). |
| Canal de transmissão: | Gráfico |
| Suporte | Boletim escolar |

Fonte: Elaborado pela autora

5.1.1 Orientações legais da escola: o que dizem os documentos oficiais

A elaboração dos pareceres descritivos não é de responsabilidade exclusiva do professor. Embora o texto seja fruto de uma produção particular, envolva as crenças do professor (advindas de sua formação pessoal e acadêmica) e, por isso, expresse a concepção de educação e de ensino do docente, o parecer é um documento oficial da escola, portanto, representa também a filosofia de trabalho dessa instituição. Escolas privadas têm a possibilidade de definir as suas ações pedagógicas, como a forma de avaliação e expressão de resultados. Elas devem seguir as diretrizes estaduais e nacionais para a educação, mas possuem liberdade para adotar os princípios filosóficos, religiosos e pedagógicos que desejam, desde que esses princípios não firam a lei.

Os professores cujos pareceres analisamos são funcionários contratados pela escola e, assim, devem seguir as regras e as orientações estabelecidas pelos documentos oficiais da instituição que os contratou. Também a coordenação pedagógica intervém nesse processo, pois acompanha o trabalho do professor e orienta a escrita dos textos como forma de assegurar que os princípios da escola sejam respeitados nos encaminhamentos feitos pelos docentes através dos pareceres.

Entre os documentos mais importantes de uma instituição de ensino estão o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. São esses os documentos que registram os princípios da escola, as concepções de ensino e aprendizagem, incluindo o processo de avaliação e a expressão de resultados. Eles orientam e prescrevem parte das funções docentes. Assim, a análise destes registros é importante para a compreensão das restrições contratuais envolvidas na interação professor-aluno. Os documentos institucionais integram os elementos extralinguísticos que compõem a situação de comunicação na qual os pareceres estão inseridos.

Neste estudo, verificamos o que dizem os documentos oficiais da instituição pesquisada sobre avaliação, expressão de resultados, bem como a concepção de ensino e aprendizagem, com o objetivo não de discutir conceitos, mas avaliar os possíveis impactos deles, junto com demais elementos que compõem a situação de comunicação, na elaboração dos pareceres.

Ao ler os documentos, observou-se que o Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, contém os princípios e as diretrizes pedagógicas que definem a ação educativa da instituição. Segundo o próprio documento, o projeto foi elaborado coletivamente por integrantes da comunidade escolar, considerando a sua história, identidade religiosa, características locais e necessidades dos estudantes. O Regimento Escolar possui uma função um pouco diferente, além das ações pedagógicas, apresentadas de maneira resumida, traz aspectos administrativos, como normas de funcionamento da instituição. Para a nossa análise, destacamos a presença no documento da organização do processo avaliativo da instituição e o modelo adotado para a expressão dos resultados de aprendizagem em cada nível de ensino (parecer descritivo e/ou conceitos por disciplina, conforme o nível de ensino).

A análise desses registros é importante para a compreensão do contexto de produção e uso dos pareceres descritivos analisados. Como já dissemos, eles não são fruto de uma criação exclusiva do professor, a escola é que determina a sua utilização e orienta quanto à elaboração. Abaixo, reproduzimos o trecho do Regimento que descreve os procedimentos adotados para a expressão dos resultados de avaliação:

A avaliação no 1º ano do Ensino Fundamental é diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança de forma contínua e sistemática e expressa em parecer descritivo trimestral sem a retenção do aluno.

Do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental a avaliação é expressa em parecer descritivo trimestral, sendo que o parecer do último trimestre evidenciará o conceito que determinará a aprovação ou reprovação do aluno.

Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos a avaliação da aprendizagem é expressa através de conceitos acompanhados de um parecer de aproveitamento individual. Os conceitos são atribuídos, considerando:

- MB (Muito Bom), quando a avaliação da aprendizagem revelar que o aluno atingiu todos ou a maior parte dos objetivos previstos no componente curricular, em termos de conhecimentos, habilidades e competências, assegurando plenas condições para prosseguir nos estudos;
- B (Bom), quando a avaliação da aprendizagem revelar que o aluno atingiu parte significativa dos objetivos previstos no componente curricular, em termos de conhecimentos, habilidades e competências, reunindo condições para prosseguir nos estudos;
- R (Regular), quando a avaliação da aprendizagem revelar que o aluno atingiu em parte os objetivos previstos no componente curricular, em termos de conhecimentos, habilidades e competências, permitindo condições para prosseguir nos estudos;
- NS (Não Satisfatório), quando a avaliação da aprendizagem revelar que o aluno atingiu parte insuficiente dos objetivos previstos no componente

curricular, em termos de conhecimentos, habilidades e competências, para poder prosseguir nos estudos sem realizar estudos de recuperação para sanar as deficiências constatadas.

Ao final de cada trimestre os resultados da avaliação da aprendizagem são registrados, passando a integrar o histórico escolar do aluno, e divulgados aos alunos e aos seus responsáveis. (ESCOLA ALFA, 2013, p. 12).

No trecho acima, observa-se que o Regimento prevê o uso exclusivo de parecer descritivo do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Já do sexto ao nono e também no Ensino Médio, o parecer é acompanhado de conceitos expressos por disciplina. Não há orientações específicas sobre a elaboração dos pareceres em nenhum dos documentos analisados. Os documentos preveem o uso de pareceres, mas não informam como ele deve ser elaborado, o que deve conter ou a quem se destina de fato. Do segundo ao quinto ano, o parecer do último trimestre deverá evidenciar o conceito que determinará se o aluno foi aprovado ou reprovado, mas não traz indicativos de como fazer isso. Assim, a escrita do texto torna-se ainda mais subjetiva, pois as orientações são amplas e, para alguns aspectos, inexistentes. A concepção de ensino, aprendizagem e avaliação da instituição podem contribuir para a elaboração dos pareceres de maneira indireta, já que as ações docentes precisam ser coerentes com a proposta da escola registrada nos documentos oficiais.

Outro aspecto que chama a atenção é que não aparecem nos registros oficiais, tanto no Regimento quanto no PPP, os elementos que compõem o boletim escolar do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Além do parecer descritivo elaborado pelo professor regente, o boletim escolar deste nível possui uma autoavaliação realizada pelo estudante, o que, segundo Hoffmann (2007), é importante para que o aluno (a) tome consciência do seu processo de aprendizagem; uma avaliação dos pais sobre a aprendizagem do filho (a) e um parecer geral dos professores especialistas, de aulas como música, educação física e língua estrangeira. Embora o foco desta pesquisa sejam os pareceres elaborados pelo professor regente, conhecer os demais aspectos que compõem o cenário avaliativo da instituição é importante para verificar como eles se relacionam com os conceitos e princípios estabelecidos pelos documentos oficiais. A utilização de diferentes elementos para a composição do boletim de um estudante, como o ponto de vista dos pais, dos professores e também do próprio aluno (a), pode revelar muito sobre o que a escola entende por avaliação, sobre a sua importância para a aprendizagem e sobre os atores envolvidos neste processo. Pode revelar o caráter participativo da avaliação, em que dar voz a todos os sujeitos traz resultados mais significativos e, talvez, legítimos, para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o PPP, o fazer pedagógico da instituição está fundamentado em princípios cristãos luteranos, o que significa considerar o sujeito com potencialidades e contribuir para a formação de um ser humano sensível, disposto a servir ao próximo, responsável, crítico e ético. Seus princípios consideram que todo o ser humano tem potencial para aprender, e o conhecimento é construído através do diálogo, da valorização das culturas e do saber e do incentivo à pesquisa. Na descrição dos aspectos metodológicos, aparecem conceitos como a criatividade, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos. Considerar todo o sujeito com potencial para aprender significa nunca desistir perante uma dificuldade de aprendizagem de um estudante e procurar diferentes metodologias que melhor se adequem a cada situação.

A educação é compreendida pela instituição como um processo próprio do ser humano, que depende da interação dele com os demais e com o meio. Ela está a serviço da promoção do ser humano e da sociedade, para isso, baseia-se em torno das quatro aprendizagens essenciais propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Em relação ao professor, ele é visto como um mediador e um orientador, responsável pela condução do processo de aprendizagem. No documento, afirma-se ainda que cabe a ele planejar e executar as atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como a avaliação desse processo, como se lê a seguir:

O educador, como mediador e orientador, tem importante papel na condução do processo de aprendizagem, pois é responsável pelas diferentes abordagens e ênfases dos conteúdos, pela organização das situações de ensino e de aprendizagem e pela avaliação dos resultados. (ESCOLA ALFA, 2013, p.11).

De acordo com o PPP, a instituição compreende a avaliação como fonte diagnóstica, e ela é processual, contínua e cumulativa. Os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Dessa forma, a avaliação integra o processo de aprendizagem, deve servir de subsídio para o trabalho do professor (por isso diagnóstica), além de orientar o estudante em sua trajetória (o que justifica a ideia de ser um processo contínuo). Nessa perspectiva, mais importante do que a quantidade, é a qualidade do que se aprende, como se observa no fragmento a seguir:

A avaliação acontece de forma processual, contínua e cumulativa, possibilitando a melhoria da ação educativa. Por meio de instrumentos diversificados e integradores diagnostica o progresso e as dificuldades dos alunos. Os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos, considerando a construção e a apropriação de conhecimentos, competências e habilidades pelo aluno. (ESCOLA ALFA, 2013, p. 13).

A compreensão de avaliação adotada pela instituição vai ao encontro do que muitos educadores defendem: uma avaliação mediadora, conforme apresentamos no Capítulo três. Embora o documento não faça uso da expressão *avaliação mediadora*, defender uma avaliação que integre o processo de aprendizagem, que seja contínua e sirva de subsídio para o trabalho do professor (diagnosticando progressos e dificuldades dos alunos) é estar alinhado à essa concepção atual de avaliação que rompe com os paradigmas tradicionais classificatórios.

Conforme o documento, a avaliação da instituição, além de diagnóstica, é formativa e somativa. Ela é formativa por permitir o acompanhamento do progresso dos estudantes através de instrumentos diversificados e fornece subsídios para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma readequação do planejamento. É somativa por realizar-se ao final de cada trimestre (semestre na Educação Infantil), expressando o quanto os objetivos foram alcançados. No Capítulo três também apresentamos educadores que refletem sobre a avaliação formativa, expondo seus limites e virtudes. Embora ela baseie-se no diálogo e permita que se acompanhe de perto o processo de aprendizagem de cada estudante, ela também é considerada muito subjetiva e difícil de realizar, uma vez que exige um plano quase exclusivo para cada estudante, com estratégias individualizadas. Por outro lado, há autores que afirmam que uma avaliação mediadora também é formativa, por promover o desenvolvimento do professor e da própria escola.

Assim, a partir dos documentos institucionais, pode-se constatar que cabe ao professor orientar os estudantes, auxiliando-os e instrumentalizando-os para que aprimorem suas habilidades e superem dificuldades. Como a avaliação realizada na instituição tem caráter formativo, segundo os documentos oficiais que orientam o fazer pedagógico docente, e considerando que os pareceres são documentos de expressão de resultados de avaliação, eles devem auxiliar os estudantes no seu processo de aprendizagem, considerando as suas individualidades, indo ao encontro do que a instituição acredita e postula em termos de aprendizagem e educação.

5.2 Análise 1: Pareceres Descritivos do Ensino Fundamental I

Após a descrição dos dados gerais da situação de comunicação dos pareceres e da descrição e análise dos documentos oficiais da instituição, especialmente no que se refere à avaliação, ao ensino e à aprendizagem, procederemos à análise dos pareceres do corpus de estudo de cada nível de ensino. Iniciaremos com análise dos pareceres descritivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do estudante D, conforme descrição realizada nos procedimentos metodológicos. A análise abará, primeiramente, uma caracterização mais aprofundada dos interlocutores, concluindo, assim, a análise do nível situacional destes pareceres. Posteriormente, faremos um estudo das estratégias linguístico-discursivas presentes em cada um dos pareceres escritos para o estudante D, que corresponderá à análise dos níveis discursivo e semiolinguístico. Nesta etapa da pesquisa, reproduzimos os pareceres recebidos pelo aluno em 2017, na íntegra.

5.2.1 Características identitárias dos parceiros

Antes de procedermos à análise dos textos propriamente ditos, faz-se necessária uma descrição mais apurada das características identitárias dos parceiros (seres sociais, conforme CHARAUDEAU, 2016). Essas características, juntamente com os demais aspectos já descritos da situação de comunicação (características gerais dos pareceres), compõem a análise do nível situacional que, conforme os pressupostos teóricos que adotamos, determinam parte das escolhas linguísticas. Assim, iniciaremos com a descrição dos parceiros envolvidos nesta interação.

O locutor é a professora regente da turma do segundo ano do Ensino Fundamental I no ano 2017. A docente possui formação em nível superior (Curso Normal em nível superior) e é responsável pelo planejamento, organização das aulas, execução das atividades e avaliação dos estudantes em seu processo de aprendizagem. É professora na instituição há aproximadamente dez anos, atuando sempre nos anos iniciais, na alfabetização. A professora já trabalhou com esse estudante no ano de 2016, no primeiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho que ela desempenha na instituição é acompanhado pela coordenadora pedagógica deste nível, que também lê e aprova os pareceres descritivos antes de eles serem entregues aos pais dos estudantes.

O interlocutor (D) é estudante do segundo ano do Ensino Fundamental I, menino, com aproximadamente sete anos de idade (idade regular para este ano escolar). O estudante está

alfabetizado e possui um vínculo afetivo com a professora, pois já fora seu aluno no ano anterior (primeiro ano do Ensino Fundamental). Embora esteja alfabetizado, por ser bastante jovem e estar apenas no segundo ano, seu vocabulário, assim como a capacidade de interpretação ainda são restritos, características de crianças desta faixa etária. De acordo com a coordenadora e também conforme o parecer escrito pela professora, D apresentou algumas dificuldades de aprendizagem ao longo do ano de 2017.

Os interlocutores aqui descritos são seres sociais, externos ao ato de comunicação (a professora é o sujeito comunicante e o aluno o sujeito interpretante). Observa-se que eles possuíam uma relação social bastante próxima, pois se encontravam diariamente durante as aulas e já mantinham esse vínculo no ano anterior, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse fato amplia o conhecimento da docente não só do estudante, como também de seus familiares e de todo o processo de aprendizagem. Esse vínculo afetivo pré-estabelecido entre o locutor e o interlocutor pode facilitar e auxiliar na comunicação.

Na situação de comunicação analisada, os parceiros não estão presentes fisicamente durante a comunicação. Isso porque a professora escreve o parecer e o entrega aos pais ou responsáveis legais pelo estudante, visto que ele é menor de idade. Embora professora e aluno possam conversar sobre o conteúdo expresso no parecer (durante a aula, por exemplo), o texto costuma ser lido fora do contexto escolar e sem a presença física da professora.

Considerando a Teoria Semiociológica de Charaudeau (2005), pode-se afirmar que há um universo comum entre os interlocutores (professora e aluno). Fazem parte deste universo a escola, a sala de aula, as atividades e os projetos desenvolvidos, enfim, todos os elementos que compõem o contexto escolar, que são comuns aos dois interlocutores e que, portanto, caracterizam o domínio pedagógico. Neste universo comum surgem os pareceres descritivos escritos pela professora para D sobre os seus resultados de aprendizagem em cada trimestre de 2017.

5.2.2 Características linguístico-discursivas dos pareceres

Os pareceres escritos para o estudante D são textos mais extensos, em média, 46 linhas por trimestre, e constituem a expressão formal dos resultados do estudante no segundo ano do Ensino Fundamental em cada um dos períodos letivos de 2017 (três trimestres). Nesse nível de ensino, não há notas ou conceitos acompanhando os pareceres. Os três textos, de maneira geral, retratam o trabalho desenvolvido com a turma naquele período, assim como o desempenho individual do estudante nas atividades realizadas. Além disso, há orientações sobre o que deve

ser feito para a superação das dificuldades apresentadas. Com o intuito de responder aos questionamentos da pesquisa, faremos a análise dos aspectos linguístico-discursivos de cada parecer separadamente, por trimestre e em ordem cronológica, iniciando pelo parecer do primeiro trimestre, reproduzido no quadro a seguir, na íntegra:

Quadro 12 – Parecer descritivo do estudante D – primeiro trimestre

| 1º Trimestre | |
|---------------------|---|
| 1 | Estudante D! |
| 2 | No primeiro trimestre do 2º ano, fizemos atividades sobre diversos temas, tais como: sentimentos, |
| 3 | eu e a relação com o calendário, Páscoa e astronomia. Tens melhorado teu envolvimento nas tarefas, ao |
| 4 | longo do trimestre, após diversos combinados e conversas com a professora. Muitas vezes demora muito |
| 5 | e não consegues finalizá-las, pois ficas distraído olhando gibis ou conversando com os colegas. Precisas |
| 6 | ter concentração do início ao fim e manter um bom ritmo de trabalho no próximo trimestre. |
| 7 | Estás participando das aulas de reforço desde o mês de abril. Nesse momento, normalmente estás |
| 8 | bastante agitando e com dificuldades para se concentrar. É necessário que a professora chame muitas vezes |
| 9 | tua atenção para que faça o que é proposto. Precisas mudar esse comportamento nas aulas de reforço do |
| 10 | próximo trimestre, ficando mais calmo e atento. |
| 11 | No campo da linguagem, tínhamos vários objetivos a serem alcançados nesse trimestre, sendo os |
| 12 | principais: leitura de forma autônoma de textos com estrutura simples, realização do traçado correto da |
| 13 | letra script, utilização da ordem alfabética, formulação de frases, diferenciação da letra maiúscula e |
| 14 | minúscula, separação de sílabas, expressão da tua opinião nas situações de aprendizagem e escuta atenta |
| 15 | e crítica em situações variadas. Melhoraste a leitura ao longo do trimestre e a utilização da letra script. |
| 16 | Porém, precisa treinar mais o traçado das letras, observando o movimento correto e as letras que sobem e |
| 17 | descem. Boa ponta no lápis e concentração ajudam a ter uma letra mais bonita. Ainda estás inseguro na |
| 18 | utilização da letra maiúscula e separação das sílabas, daremos continuidade a esse trabalho no próximo |
| 19 | trimestre. Formula frases criativas, porém faz aglutinação das palavras. Não atingiste o esperado em |
| 20 | relação ao objetivo de escuta atenta e crítica. Precisas ter autocontrole e atenção durante as discussões |
| 21 | feitas em sala. Iniciamos a retirada de livros com maior número de páginas, na biblioteca. É importante |
| 22 | que faças a leitura dos livros que levars para casa, mesmo que precisas de duas ou três semanas. |
| 23 | Na área matemática, trabalhamos a composição e decomposição dos números utilizando o |
| 24 | material dourado com o objetivo de compreender o sistema de numeral decimal, ordem crescente e |
| 25 | decrecente, antecessor e sucessor dos números até 50, resolução de situações problema com o uso de |
| 26 | material concreto ou desenhos e a grafia correta. Nessa área de aprendizagem, solicitaste em diversas |
| 27 | atividades auxílio da professora, demonstrando insegurança. É importante que no turno inverso e em casa, |
| 28 | tenhas interação com o material dourado, procurando entender que as dezenas são grupos de dez e que |
| 29 | assim se constitui nosso sistema de numeração. Assim que conseguires compreender a ideia de dezena e |
| 30 | unidade, a resolução de cálculos e histórias matemáticas ficará mais fácil. Ao longo do trimestre, foi |
| 31 | possível observar que ainda não tens segurança em relação ao traçado correto dos números, fazendo-os |
| 32 | em alguns momentos, ao contrário. Observando e procurando realizar o movimento correto, os números |
| 33 | não ficarão espelhados. |
| 34 | Na área das Ciências Sociais e Naturais, trabalhamos o calendário, a relação dos meses do ano |
| 35 | com datas comemorativas, a relação dos dias da semana com atividades rotineiras, a utilização da agenda, |
| 36 | a memorização da data de aniversário e a escrita do nome completo de cada aluno. Ainda não sabes dizer |
| 37 | a data do teu aniversário e escreves teu nome completo com apoio do material exposto na sala. Para o |
| 38 | próximo trimestre, precisas memorizar a escrita do teu nome completo e a data do teu aniversário. |
| 39 | Realizamos diversos trabalhos artísticos e desenhos, com materiais diversos. Tens bom |
| 40 | envolvimento, mas nem sempre fazes com capricho e dedicação. Gostas de desenhar os animais e o fundo |
| 41 | do mar. Procura pintar mais os desenhos no próximo trimestre e a desenhar a figura humana de forma mais |
| 42 | completa. |
| 43 | Consegues ter um bom relacionamento com os colegas, procurando resolver pequenos conflitos |
| 44 | através da conversa e com a ajuda da professora, quando necessário. |
| 45 | Tens boa participação nas aulas especiais, quando atento. Muitas vezes, os professores precisam |
| 46 | solicitar tua atenção e silêncio, para que aproveites a aula. |
| 47 | Para o próximo trimestre, deves melhorar o ritmo de trabalho durante as atividades e a |
| 48 | concentração. Tens capacidade para conseguir. Professora XXXX |

Fonte: Elaborado pela autora

Para o início da análise, retomamos alguns conceitos de Charaudeau (2016) sobre o nível discursivo, expostos no Capítulo 2, em que o autor afirma que este nível abrange estratégias de ordem enunciativa e de ordem enunciativa. São estratégias de encenação, utilizadas pelo locutor a partir da identificação dos elementos da situação de comunicação, os

conhecimentos de mundo partilhados pelos interlocutores e que são evocados em seus discursos. Para isso, mobilizam-se diferentes modos de organização do discurso, visando a um determinado fim comunicacional. Esses aspectos são analisados através das marcas linguísticas do texto, por isso, faremos uma análise linguístico-discursiva dos pareceres.

O parecer do primeiro trimestre reproduzido acima possui 48 linhas e está organizado em nove parágrafos. As estratégias de ordem enunciativa têm grande relevância na organização do discurso, uma vez que se referem à modalização, ao modo como o enunciador se posiciona em relação a si mesmo, ao outro e ao dito. Elas referem-se à construção do papel enunciativo. No parecer analisado, observa-se que há uma relação de influência, ou seja, o locutor age sobre o interlocutor, atribuindo papéis para si e para o interlocutor. A professora (locutora) está em posição de superioridade em relação ao estudante (interlocutor), o que pode ser facilmente observado nos trechos a seguir: *Tens melhorado teu envolvimento nas tarefas, ao longo do trimestre, após diversos combinados e conversas com a professora.* (linhas 3 a 5), em que a professora afirma que o envolvimento do estudante melhorou após as suas intervenções, que foram conversas e combinações individuais; *É necessário que a professora chame muitas vezes tua atenção para que faça o que é proposto.* (linhas 8 a 9), em que a professora atribui a si o estatuto de responsável pelo processo educativo, por isso tem o direito/dever de chamar a atenção do estudante para que ele melhore seu comportamento e faça o que foi proposto; *Nessa área de aprendizagem, solicitaste em diversas atividades auxílio da professora, demonstrando insegurança.* (linha 26 a 27), em que o estudante precisa da ajuda da professora, revelando que ela ocupa uma posição superior, ou seja, está em condições de ajudá-lo fornecendo a segurança necessária para a realização da tarefa.

Esses trechos evidenciam, de forma explícita, a função da professora como responsável pelas aulas e todos os encaminhamentos necessários para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que ela ocupa uma posição social hierárquica superior ao estudante, seu interlocutor. Por meio do discurso, ela atribui a si um estatuto de superioridade que a autoriza a realizar intervenções pedagógicas. Isso não significa desconsiderar as potencialidades do aluno, nem inferiorizá-lo; os trechos apenas comprovam o que o contrato de comunicação revela em relação aos papéis que cada um desempenha na comunicação. Charaudeau (2016) denomina comportamento alocutivo essa relação de influência do locutor sobre o interlocutor por meio do seu discurso. Essa relação de força manifesta-se linguisticamente através de diferentes categorias da língua. No parecer acima, destacam-se as seguintes categorias de modalização do discurso: Julgamento, Injunção, Sugestão e Interpelação.

Recobrando Charaudeau (2016), entendemos que o Julgamento é uma categoria da língua pela qual o locutor, no caso, a professora, julga a ação do seu interlocutor (aluno). Ela estabelece, com seu enunciado, uma ação realizada e postula que o seu interlocutor seja o responsável por esse ato. Ela julga se o ato é bom ou mau, declarando sua aprovação ou desaprovação, atribuindo a si a autoridade de quem pode julgar. O interlocutor é tido como tendo realizado esse ato de que seria responsável e considera-se qualificado pelo julgamento do locutor. Observa-se uma presença significativa de julgamentos ao longo do parecer, como demonstramos a seguir:

- 1) *Tens melhorado teu envolvimento nas tarefas, ao longo do trimestre, após diversos combinados e conversas com a professora. Muitas vezes demora muito e não consegues finalizá-las, pois ficas distraído olhando gibis ou conversando com os colegas.* (linhas 3 a 5) – a ação estabelecida pela professora como realizada é o envolvimento nas tarefas de aula. Quando a professora afirma “tens melhorado”, ela avalia positivamente essa melhora no envolvimento do estudante nas tarefas (julga o ato realizado como sendo bom). Mas, na segunda frase, desaprova sua demora na finalização e sua distração em aula (julga esses atos como sendo maus). Observa-se que há uma contraposição sem o uso do conector: melhorou no envolvimento nas tarefas; (a conjunção “mas” está implícita) *muitas vezes demora muito*. O advérbio “muito” intensifica a demora na realização das tarefas, contribuindo para reforçar a contraposição.
- 2) *Estás participando das aulas de reforço desde o mês de abril. Nesse momento, normalmente estás bastante agitado e com dificuldades para se concentrar. É necessário que a professora chame muitas vezes tua atenção para que faça o que é proposto.* (linhas 7 a 9) – professora julga a participação no reforço (ação realizada). O julgamento ocorre quando ela afirma “normalmente estás bastante agitado e com dificuldades para se concentrar”; há uma desaprovação que a leva a chamar a atenção dele em aula.
- 3) *Melhoraste a leitura ao longo do trimestre e a utilização da letra script.* (linha 15) – julgamento positivo (aprovação) da ação de ler e utilização da letra script.
- 4) *Ainda estás inseguro na utilização da letra maiúscula e separação das sílabas, daremos continuidade a esse trabalho no próximo trimestre. Formula frases criativas, porém faz aglutinação das palavras. Não atingiste o esperado em relação ao objetivo de escuta atenta e crítica.* (linhas 17 a 20) – a professora descreve e, ao mesmo tempo, julga as ações realizadas pelo estudante: insegurança no uso da letra maiúscula e na separação de sílabas, aglutinação de palavras, desempenho insatisfatório na escuta atenta e crítica.

O uso da expressão “ainda” remete a um estado de permanência em que não houve evolução e esperava-se o contrário. O julgamento positivo aparece na formulação de frases criativas, mas é contraposto por um julgamento negativo que acaba o desqualificando.

- 5) *Nessa área de aprendizagem, solicitaste em diversas atividades auxílio da professora, demonstrando insegurança.* (linhas 26 a 27) – nesse trecho, primeiramente a professora descreve o que foi feito (o estudante solicita o auxílio da professora em diversas atividades em uma área de aprendizagem), depois julga essa ação quando afirma “demonstrando insegurança”. Ela julga o ato como mau, desaprovando-o.
- 6) *Ao longo do trimestre, foi possível observar que ainda não tens segurança em relação ao traçado correto dos números, fazendo-os em alguns momentos, ao contrário.* (linhas 30 a 32) – o traçado dos números é julgado de maneira negativa, pois o estudante “ainda não tem segurança”, pressupondo que, segundo a professora, já deveria estar seguro nesse aspecto.
- 7) *Ainda não sabes dizer a data do teu aniversário e escreves teu nome completo com apoio do material exposto na sala.* (linhas 36 a 37) – nesse trecho, a ação realizada é dizer a data do aniversário e escrever o nome completo. Há um julgamento implícito quando a professora afirma que o estudante “ainda não sabe dizer”, pois o uso do operador “ainda” evidencia um estado de permanência, ou seja, já deveria, segundo a professora, saber dizer, mas não diz.
- 8) *Realizamos diversos trabalhos artísticos e desenhos, com materiais diversos. Tens bom envolvimento, mas nem sempre fazes com capricho e dedicação.* (linhas 39 a 40) – julgamento positivo da ação do estudante em envolver-se com os trabalhos propostos. Mas essa avaliação positiva é contraposta pela falta de capricho e dedicação em alguns trabalhos. Na expressão *nem sempre fazes*, há o pressuposto de que às vezes faz com capricho e dedicação.
- 9) *Consegues ter um bom relacionamento com os colegas, procurando resolver pequenos conflitos através da conversa e com a ajuda da professora, quando necessário.* (linhas 43 a 44) – julgamento positivo do seu relacionamento com os colegas, às vezes, com a interferência da professora.
- 10) *Tens boa participação nas aulas especiais, quando atento. Muitas vezes, os professores precisam solicitar tua atenção e silêncio, para que aproveites a aula.* (linhas 45 a 46) – aprovação da sua participação nas aulas especiais, com uma restrição imposta pela segunda oração “quando atento”. A segunda frase contrapõe a primeira, de maneira

implícita (sem o conector), complementando e explicando a restrição estabelecida pela expressão “quando atento”. A contraposição ocorre, pois, embora haja participação, os professores precisam solicitar atenção e silêncio do aluno.

Observa-se que predominam julgamentos em que a professora declara sua desaprovação em relação às ações do estudante. Esses julgamentos se dão tendo por base o que a locutora estabelece, com a descrição de ações realizadas. Ela postula que o interlocutor (aluno) seja o responsável por essas ações descritas, como dizer ou fazer algo. Na construção dos enunciados, é interessante observar que as ações do estudante que são aprovadas, muitas vezes são seguidas de uma restrição ou desaprovação, como observamos nos itens 1, 4, 8, 9 e 10.

A Injunção é outra categoria da língua muito utilizada neste parecer para a modalização do discurso. De acordo com Charaudeau (2016), na Injunção, o locutor (professora) estabelece, com seu enunciado, uma ação a realizar e impõe essa ação ao interlocutor para que ele a execute. O locutor atribui a si um estatuto de poder, já o interlocutor é tido como competente para executar a injunção. O interlocutor recebe uma obrigação de fazer e espera-se que ele se submeta. Ele não tem alternativa, pois, conforme o contrato que rege a situação de comunicação, ele ocupa uma posição (como estudante) em que precisa seguir as ordens impostas pelo (a) professor (a) e pela escola, caso contrário, pode não conseguir a aprovação. Deve submeter-se a esses comandos, pois ocupa uma posição hierárquica inferior e, caso não execute essas ações, pode ser considerado culpado por não atingir o resultado pretendido. Podemos observar essa categoria nos trechos abaixo:

- 1) *Precisas ter concentração do início ao fim e manter um bom ritmo de trabalho no próximo trimestre.* (linhas 5 a 6) – ordena um comportamento, uma ação a realizar para o trimestre seguinte: ter concentração e manter o ritmo de trabalho.
- 2) *Precisas mudar esse comportamento nas aulas de reforço do próximo trimestre, ficando mais calmo e atento.* (linhas 9 a 10) – ordena uma mudança de comportamento nas aulas de reforço: ficar mais calmo e atento.
- 3) *Melhoraste a leitura ao longo do trimestre e a utilização da letra script. Porém, precisa treinar mais o traçado das letras, observando o movimento correto e as letras que sobem e descem.* (linhas 15 a 17) – após um julgamento positivo da primeira frase, há uma contraposição com a segunda frase, estabelecida pelo conector, “porém”, e a imposição de uma ação: treino do traçado das letras.
- 4) *Precisas ter autocontrole e atenção durante as discussões feitas em sala. Iniciamos a retirada de livros com maior número de páginas, na biblioteca. É importante que faça*

a leitura dos livros que levores para casa, mesmo que precisas de duas ou três semanas. (linhas 20 a 22) – ordena-se a atenção e o autocontrole em aula; impõe-se a leitura dos livros levados para casa através a afirmação de que “iniciamos a retirada de livros com maior número de páginas” – a imposição está implícita.

- 5) *É importante que no turno inverso e em casa, tenhas interação com o material dourado, procurando entender que as dezenas são grupos de dez e que assim se constitui nosso sistema de numeração. Assim que conseguires compreender a ideia de dezena e unidade, a resolução de cálculos e histórias matemáticas ficará mais fácil.* (linhas 27 a 30) – impõe-se a ação de interagir com material dourado para a compreensão de conceitos matemáticos, como a dezena. Apesar da presença de um tom mais brando (procurando entender), o que se sobressai nesse trecho ainda parece ser a imposição de uma ação: a interação com o material dourado.
- 6) *Para o próximo trimestre, precisas memorizar a escrita do teu nome completo e a data do teu aniversário.* (linhas 37 a 38) – impõe uma ação que deve ser realizada no trimestre seguinte: a memorização da escrita do nome completo e a data do seu aniversário.
- 7) *Para o próximo trimestre, deves melhorar o ritmo de trabalho durante as atividades e a concentração.* (linhas 47 a 48) – impõe-se a ação de melhorar o ritmo de trabalho e concentração em aula no trimestre seguinte. A modalização é utilizada no último parágrafo e compõe o fechamento do texto.

Chama a atenção o uso constante de expressões deônticas (ADAM, 2011), como em “deves melhorar”, “precisas memorizar”, “precisas mudar”, “precisas ter”, entre outras. Essas expressões evidenciam uma obrigação e são marcas da injunção.

Também se destaca como categoria de modalização do discurso presente neste parecer a Sugestão. Segundo Charaudeau (2016), na Sugestão, o locutor estabelece, por meio do seu enunciado, uma ação a realizar. Ele sabe que o seu interlocutor está numa situação desfavorável e propõe a realização de uma ação que pode melhorar essa situação. O locutor, nesse caso, a professora, age como se estivesse no lugar do interlocutor (aluno), atribuindo a si um estatuto de saber. O interlocutor é o beneficiário dessa ação, mas tem liberdade para optar em realizar ou não a ação sugerida. Observa-se isso nos trechos abaixo:

- 1) *Boa ponta no lápis e concentração ajudam a ter uma letra mais bonita.* (linha 17) – é uma sugestão implícita dada pela professora ao estudante para que ele melhore a letra.

Ela não manda, diretamente, que ele aponte seu lápis, mas apresenta as condições para que se tenha uma letra bonita.

- 2) *Observando e procurando realizar o movimento correto, os números não ficarão espelhados.* (linhas 32 e 33) – a professora sugere o que ele pode fazer para que o traçado dos números não fique espelhado.
- 3) *Gostas de desenhar os animais e o fundo do mar. Procura pintar mais os desenhos no próximo trimestre e a desenhar a figura humana de forma mais completa.* (linha 40 a 42) – sugere uma ação para aprimorar uma atividade que ele demonstra gostar de realizar (desenho). Não há obrigação no desempenho da tarefa.

Outra categoria mobilizada no parecer, mas com menos frequência, é a Interpelação. Conforme Charaudeau (2016), a interpelação consiste em estabelecer a identidade de uma pessoa humana (ou de um ser tido como tal), destacando-a dentre um conjunto de interlocutores possíveis. Observa-se isso no texto na linha 1, quando a professora inicia o parecer escrevendo o nome do aluno, aqui identificado como *Estudante D*. Essa identificação é uma forma de destacar o aluno entre os demais, já que o parecer é escrito sobre ele e para ele. A interpelação aparece novamente no final do parecer, na última frase do texto, em que a professora, conhecendo o estudante e analisando o seu desempenho durante todo o trimestre afirma: *Tens capacidade para conseguir.* (linha 48). A professora afirma que ele tem capacidade de superar as dificuldades apresentadas, e o estudante vê-se obrigado a reconhecer-se como alvo do apelo.

Podemos relacionar essas categorias elencadas por Charaudeau (2016), na Semiolinguística, com categorias modais citadas por Adam (2011), na Análise Textual do Discurso. Para Adam (2011), a modalização integra a responsabilidade enunciativa, ela expressa uma avaliação, revela o ponto de vista do locutor em relação aos fatos expressos no texto. Como já citamos, percebe-se uma grande quantidade de modalizadores deônticos no parecer do primeiro trimestre, que marcam dever/obrigatoriedade ou permissão, dizem respeito às ações que devem ser executadas pelo estudante para que ele melhore o seu desempenho escolar (precisas treinar, debes melhorar). As categorias linguísticas elencadas por Adam relacionam-se às de Charaudeau e também nos ajudam a perceber como o comportamento alocutivo (relação de influência, nesse caso, numa posição de superioridade) permeia o parecer. Nos modalizadores deônticos, destaca-se o uso de verbos no imperativo, como “precisas”, “procura”, “debes”, que, para Charaudeau, aparecem na categoria modal da injunção.

Esses elementos modalizadores marcam obrigação/dever e evidenciam como a professora marca sua posição de superioridade em relação ao estudante, dando-lhe ordens sobre o que deve ser feito para que ele melhore seu desempenho nos estudos. Isso é possível devido ao papel que a professora ocupa na interação, ou seja, é permitido pelo *contrato* que rege a comunicação entre eles. Não há modalizadores epistêmicos (que exprimem certeza), mas utiliza-se um modalizador avaliativo no parecer, pelo qual o locutor exprime sua opinião subjetiva ao afirmar que é importante que o estudante faça a leitura dos livros que levar para casa. No quadro a seguir, elencamos os modalizadores, conforme Adam (2011), presentes no parecer do primeiro trimestre:

Quadro 13 – Modalizadores – 1º trimestre

| MODALIZADORES | |
|-------------------------------|--|
| EPISTÊMICOS | - |
| DEÔNTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • precisas ter - linha 6 e linha 22 • precisas mudar – linha 10 • precisa treinar – linha 17 • precisas memorizar – linha 40 • procura – linha 44 • deves melhorar – 50 |
| SUBJETIVOS/AVALIATIVOS | <ul style="list-style-type: none"> • é importante que – linha 23 e linha 29 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro aspecto interessante em relação aos modalizadores empregados nos pareceres são as marcas de pressuposição. Quando a professora afirma que o estudante “precisa treinar”, pode-se inferir que ele não treina; quando é dito “é importante que faça”, significa que ele está deixando de fazer. Assim, pode-se afirmar que as marcas linguísticas revelam que o fim discursivo do texto vai muito além de informar; ele visa a um fazer-fazer, tanto em relação ao estudante, com ações voltadas ao estudo e à participação em aula, como também aos seus pais/responsáveis, que participam desse processo por serem responsáveis pelo aluno. O interlocutor é uma criança, como revela o parecer ao afirmar que se trata de um estudante do segundo ano do Ensino Fundamental, em fase de alfabetização, realizando atividades que envolvem conceitos básicos de leitura e escrita. Nessa faixa etária, mesmo que a criança seja autônoma, precisa do acompanhamento e da supervisão dos pais para ir à escola, estudar, fazer temas entre outras ações.

Em relação às estratégias de ordem enunciatória, que dizem respeito ao modo como o locutor organiza o seu discurso, observa-se que a professora inicia o texto situando o interlocutor em relação ao tempo, ao período do ano letivo do qual ela está falando (trimestre)

e ao ano escolar, como se observa na linha 2 do parecer: *No primeiro trimestre do 2º ano, fizemos atividades sobre diversos temas, tais como: sentimentos, eu e a relação com o calendário, Páscoa e astronomia.* Além de situar o leitor, o texto também inicia com uma breve descrição do que foi trabalhado no trimestre. Como o parecer constitui um documento oficial (legal) da instituição, pode-se inferir que esta apresentação dos conteúdos trabalhados é também uma maneira de informar oficialmente aos pais sobre o que foi desenvolvido em aula. Mesmo que existam outras formas de mostrar/divulgar o que é trabalhado (reuniões de pais, exposições de trabalhos, Plano de Estudos), o parecer é um registro oficial da instituição a que todos os alunos e pais têm acesso trimestralmente e, por isso, assume uma importância reconhecida por toda a comunidade escolar.

A expressão sublinhada no trecho acima (no primeiro trimestre do 2º ano) é um procedimento linguístico de localizar-situar, que corresponde a um componente de construção do modo de organização do discurso Descritivo. Esse procedimento é utilizado ao longo do texto para orientar o leitor sobre o período letivo a que o parecer se refere ou sobre a área do conhecimento da qual se está falando. É um enquadre espaço-temporal que traz precisão ao texto. Observa-se a presença desse procedimento em vários trechos que destacamos a seguir:

- 1) *desde o mês de abril*, linha 7
- 2) *nesse trimestre*, linha 11
- 3) *ao longo do trimestre*, linha 15
- 4) *no próximo trimestre*, linhas 18 e 19
- 5) *Ao longo do trimestre*, linha 30
- 6) *Para o próximo trimestre*, linhas 37 e 38
- 7) *no próximo trimestre*, linha 41
- 8) *Para o próximo trimestre*, linha 47
- 9) *No campo da linguagem*, linha 11
- 10) *Na área matemática*, linha 23
- 11) *Na área das Ciências Sociais e Naturais*, linha 34

A partir dos exemplos acima, observa-se que o modo de organização do discurso que se destaca no parecer é o Descritivo. Mesmo que o fim discursivo do parecer não seja puramente a informação por meio da descrição⁴, o locutor vale-se desse modo de organização do discurso para relatar as atividades realizadas nesse período letivo, as ações desempenhadas pelo

⁴ Charaudeau (2016) diferencia os termos *descrição* e *descritivo*. Para o autor, a descrição é um resultado e o descritivo é um processo, um procedimento discursivo.

estudante, suas conquistas e suas dificuldades. A descrição das ações serve, como já dissemos anteriormente, para informar e deixar registrado (em um documento oficial, como é o boletim escolar) que atividades foram desenvolvidas, que conteúdos foram trabalhados, como podemos verificar nos trechos a abaixo:

- 1) *No campo da linguagem, tínhamos vários objetivos a serem alcançados nesse trimestre, sendo os principais: leitura de forma autônoma de textos com estrutura simples, realização do traçado correto da letra script, utilização da ordem alfabética, formulação de frases, diferenciação da letra maiúscula e minúscula, separação de sílabas, expressão da tua opinião nas situações de aprendizagem e escuta atenta e crítica em situações variadas.* (linha 11 a 15).
- 2) *Ainda estás inseguro na utilização da letra maiúscula e separação das sílabas, daremos continuidade a esse trabalho no próximo trimestre. Formula frases criativas, porém faz aglutinação das palavras. Não atingiste o esperado em relação ao objetivo de escuta atenta e crítica.* (linha 17 a 20).
- 3) *Na área matemática, trabalhamos a composição e decomposição dos números utilizando o material dourado com o objetivo de compreender o sistema de numeral decimal, ordem crescente e decrescente, antecessor e sucessor dos números até 50, resolução de situações problema com o uso de material concreto ou desenhos e a grafia correta.* (linha 23 a 26).
- 4) *Na área das Ciências Sociais e Naturais, trabalhamos o calendário, a relação dos meses do ano com datas comemorativas, a relação dos dias da semana com atividades rotineiras, a utilização da agenda, a memorização da data de aniversário e a escrita do nome completo de cada aluno.* (linha 34 a 36).
- 5) *Consegues ter um bom relacionamento com os colegas, procurando resolver pequenos conflitos através da conversa e com a ajuda da professora, quando necessário.* (linha 43 e 44).

Além dos procedimentos linguísticos de localizar-situar, observa-se a presença de procedimentos linguísticos para nomear que também pertencem aos componentes da organização descritiva. Um desses ocorre na linha 1 do texto, que é a denominação, quando o Estudante D é nomeado, ou seja, identificado como ser, diferenciando-o dos demais. Nos trechos 1, 3 e 4 reproduzidos acima, percebe-se a utilização do procedimento da enumeração, em que são listados (enumerados) os conteúdos abordados nas diferentes áreas do conhecimento trabalhadas no primeiro trimestre.

Destaca-se no parecer o que Charaudeau (2016) denomina “descrição subjetiva de mundo”, um efeito criado pelo locutor para expressar o seu ponto de vista. O autor elenca alguns procedimentos que contribuem para a construção desse efeito, como o uso de quantificadores, estratégia que pertence ao procedimento de nomear, e os procedimentos para qualificar. Sobre os quantificadores, observamos sua utilização em expressões do texto como: *pequenos conflitos* (linha 43), *solicitaste em diversas atividades auxílio da professora* (linha 26) e *livros com maior número de páginas* (linha 21). Nesses exemplos, as expressões sublinhadas permitem que a professora descreva o mundo a partir da sua visão sobre o tópico apresentado no parecer, caracterizando uma visão subjetiva em que o universo construído é relativo ao seu imaginário pessoal.

Em relação ao procedimento linguístico para qualificar, ao falar do estudante ou de suas ações, a professora utiliza esse procedimento para qualificar sua postura, seu comportamento e as atividades que ele desenvolve, como se observa nos trechos: *ficas distraído*, na linha 5; *ainda estás inseguro*, na linha 17; nessas frases, a professora caracteriza o estudante com os adjetivos “distraído” e “inseguro”. Essa qualificação da professora também revela um julgamento sobre o comportamento do seu aluno, desaprovando-o, como a distração, por exemplo. Na frase *Formula frases criativas, porém faz aglutinação das palavras*. (linha 19), a professora caracteriza (qualifica) as frases produzidas pelo estudante como sendo criativas. Há, portanto, uma aprovação da sua produção escrita, embora haja uma contraposição estabelecida pelo conector “porém”. As frases são criativas, mas há aglutinação (junção) de palavras.

Conforme Charaudeau (2016), narração e descrição, embora diferentes, estão intimamente ligadas. Ao elaborar o parecer, a professora conta/narra as atividades realizadas, mas é um narrar com o objetivo de descrever o trabalho desenvolvido na turma durante aquele período do ano letivo. Não há uma trama de acontecimentos ou procedimentos que configurem uma encenação narrativa. Percebe-se que a descrição das ações combina-se com a descrição de uma sucessão de atos enunciativos que dão ordens de execução, como vemos no trecho a seguir, das linhas 7 a 10: *Estás participando das aulas de reforço desde o mês de abril. Nesse momento, normalmente estás bastante agitando e com dificuldades para se concentrar. É necessário que a professora chame muitas vezes tua atenção para que faça o que é proposto. Precisas mudar esse comportamento nas aulas de reforço do próximo trimestre, ficando mais calmo e atento*. Nesse exemplo, primeiro a professora descreve a sua participação e o seu desempenho nas aulas de reforço, em seguida, ela diz o que ele deve fazer no próximo trimestre, que é mudar o seu comportamento, ficando mais calmo e atento.

Adam (2011), conforme apresentamos no Capítulo 2 desta pesquisa, afirma que o texto é formado por uma estrutura de atos de discurso ligados entre si. Segundo o linguista, esses atos não são ligados de forma aleatória, mas apresentam uma estrutura hierárquica, de acordo com o fim discursivo do texto. Em relação à organização dos atos de discurso do parecer em análise, observamos uma grande quantidade de atos assertivo-constatativos, responsáveis por dizer como são ou serão as coisas. Essa grande quantidade de atos assertivo-constatativos se justifica pelas descrições realizadas no parecer (Modo de Organização Descritivo), tanto em relação ao que foi trabalhado, como em relação ao estudante, o que ele está aprendendo e no que apresenta dificuldades: *No primeiro trimestre do 2º ano, fizemos atividades sobre diversos temas, tais como: sentimentos, eu e a relação com o calendário, Páscoa e astronomia.* (linha 2 e 3); *Ainda estás inseguro na utilização da letra maiúscula e separação das sílabas, daremos continuidade a esse trabalho no próximo trimestre.* (linha 17 e 19).

Mas não são os atos assertivo-constatativos que, sozinhos, estabelecem a relação de influência característica do comportamento alocutivo presente nos pareceres. São os atos de discurso diretivos, utilizados de maneira significativa nos pareceres, que fazem com que o interlocutor aja, faça alguma coisa, como se observa neste trecho: *Precisas mudar esse comportamento nas aulas de reforço do próximo trimestre, ficando mais calmo e atento.* (linha 9 e 10). Esse uso ocorre intensamente no parecer do primeiro trimestre, o que se justifica pelo fato de a professora tentar interferir no processo (mediar a aprendizagem) dando orientações e dizendo ao estudante o que precisa ser feito para que ele melhore seu aproveitamento escolar – ele terá o segundo e o terceiro trimestre para reagir a essa mediação.

Atos de discurso expressivos, pelos quais, segundo Adam (2011), exprimem-se emoções e sentimentos, não aparecem no primeiro trimestre. A ausência desses atos pode revelar o caráter mais formal dos textos, com menos ou sem emoção, o que é característico de documentos oficiais, mas não é típico da linguagem infantil, especialmente nas interações em que há um vínculo afetivo construído, como parece ser o relacionamento desta professora com este aluno. No quadro abaixo reproduzimos os atos de discurso do 1º trimestre:

Quadro 14 – Atos de Discurso

(continua)

| 1º TRIMESTRE | |
|---|---|
| ATOS ASSERTIVOS- CONSTATATIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1) No primeiro trimestre do 2º ano, fizemos atividades sobre diversos temas, tais como: sentimentos, eu e a relação com o calendário, Páscoa e astronomia. 2) Tens melhorado teu envolvimento nas tarefas, ao longo do trimestre, após diversos combinados e conversas com a professora. 3) Muitas vezes demora muito e não consegues finalizá-las, pois ficas distraído olhando gibis ou conversando com os colegas. 4) Estás participando das aulas de reforço desde o mês de abril. 5) Nesse momento, normalmente estás bastante agitando e com dificuldades para se concentrar. 6) É necessário que a professora chame muitas vezes tua atenção para que faça o que é proposto. 7) No campo da linguagem, tínhamos vários objetivos a serem alcançados nesse trimestre, sendo os principais: leitura de forma autônoma de textos com estrutura simples, realização do traçado correto da letra script, utilização da ordem alfabética, formulação de frases, diferenciação da letra maiúscula e minúscula, separação de sílabas, expressão da tua opinião nas situações de aprendizagem e escuta atenta e crítica em situações variadas. 8) Melhoraste a leitura ao longo do trimestre e a utilização da letra script. Boa ponta no lápis e concentração ajudam a ter uma letra mais bonita. 9) Ainda estás inseguro na utilização da letra maiúscula e separação das sílabas, daremos continuidade a esse trabalho no próximo trimestre. 10) Formula frases criativas, porém faz aglutinação das palavras. 11) Não atingiste o esperado em relação ao objetivo de escuta atenta e crítica. Iniciamos a retirada de livros com maior número de páginas, na biblioteca. 12) Na área matemática, trabalhamos a composição e decomposição dos números utilizando o material dourado com o objetivo de compreender o sistema de numeral decimal, ordem crescente e decrescente, antecessor e sucessor dos números até 50, resolução de situações problema com o uso de material concreto ou desenhos e a grafia correta. 13) Nessa área de aprendizagem, solicitaste em diversas atividades auxílio da professora, demonstrando insegurança. 14) Ao longo do trimestre, foi possível observar que ainda não tens segurança em relação ao traçado correto dos números, fazendo-os em alguns momentos, ao contrário. 15) Observando e procurando realizar o movimento correto, os números não ficarão espelhados. 16) Na área das Ciências Sociais e Naturais, trabalhamos o calendário, a relação dos meses do ano com datas comemorativas, a relação dos dias da semana com atividades rotineiras, a utilização da agenda, a memorização da data de aniversário e a escrita do nome completo de cada aluno. 17) Ainda não sabes dizer a data do teu aniversário e escreves teu nome completo com apoio do material exposto na sala. 18) Realizamos diversos trabalhos artísticos e desenhos, com materiais diversos. 19) Tens bom envolvimento, mas nem sempre fazes com capricho e dedicação. 20) Gostas de desenhar os animais e o fundo do mar. Consegues ter um bom relacionamento com os colegas, procurando resolver pequenos conflitos através da conversa e com a ajuda da professora, quando necessário. 21) Tens boa participação nas aulas especiais, quando atento. 22) Muitas vezes, os professores precisam solicitar tua atenção e silêncio, para que aproveites a aula. 23) Tens capacidade para conseguir. |

Quadro 14 – Atos de Discurso

(conclusão)

| 1º TRIMESTRE | |
|-------------------------|--|
| ATOS DIRETIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1) Precisas ter concentração do início ao fim e manter um bom ritmo de trabalho no próximo trimestre. 2) Precisas mudar esse comportamento nas aulas de reforço do próximo trimestre, ficando mais calmo e atento. 3) Porém, precisa treinar mais o traçado das letras, observando o movimento correto e as letras que sobem e descem. 4) Precisas ter autocontrole e atenção durante as discussões feitas em sala. 5) É importante que faças a leitura dos livros que levas para casa, mesmo que precisas de duas ou três semanas. 6) É importante que no turno inverso e em casa, tenhas interação com o material dourado, procurando entender que as dezenas são grupos de dez e que assim se constitui nosso sistema de numeração. 7) Assim que conseguires compreender a ideia de dezena e unidade, a resolução de cálculos e histórias matemáticas ficará mais fácil. 8) Para o próximo trimestre, precisas memorizar a escrita do teu nome completo e a data do teu aniversário. 9) Procura pintar mais os desenhos no próximo trimestre e a desenhar a figura humana de forma mais completa. 10) Para o próximo trimestre, debes melhorar o ritmo de trabalho durante as atividades e a concentração. |
| ATOS EXPRESSIVOS | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Faremos agora a análise dos aspectos linguístico-discursivos do parecer descritivo do segundo trimestre, reproduzido a seguir:

Quadro 15 – Parecer descritivo do estudante D – segundo trimestre

| 2º Trimestre | |
|---------------------|---|
| 1 | Estudante D! |
| 2 | A turma do 2º ano A prosseguiu ativa e interessada na maior parte das atividades propostas, |
| 3 | no segundo trimestre. Normalmente, os alunos brincaram juntos nos momentos de intervalo, ocorrendo |
| 4 | a divisão do grupo por gênero, o que é característica da faixa etária. Nessa etapa, a dificuldade da |
| 5 | turma foi saber ouvir, esperar sua vez para falar e deslocar-se pela escola em fila e falando com baixo |
| 6 | tom de voz. |
| 7 | Os assuntos abordados foram dia das mães e dos pais, importância da preservação do meio |
| 8 | ambiente, livro “João Esperto Leva o Presente Certo”, festa junina - Alfredo Volp e início da pesquisa |
| 9 | sobre os animais anfíbios. |
| 10 | Tu tiveste um bom relacionamento com a maioria dos colegas. Algumas vezes, precisaste da |
| 11 | intervenção da professora para conseguir prestar atenção e manter silêncio durante as atividades. Após |
| 12 | o início da dinâmica de comportamento (autoavaliação), houve crescimento e melhora nas atitudes em |
| 13 | sala de aula. Além disso, foi possível perceber que na maioria das vezes, tu tens consciência daquilo |
| 14 | que foi bom ou não, durante a manhã de aula. |
| 15 | No Programa Mente Inovadora trabalhamos os jogos Cat and Mice, Damas Chinesas, Dominó |
| 16 | e Mancala. Nesse eixo de trabalho, focamos na utilização dos métodos do semáforo e aves migratórias |
| 17 | que priorizam a atenção e ação antes da reflexão e o trabalho em grupo. Também, aprendemos e |
| 18 | refletimos sobre estratégias que podemos usar para aprimorar nossa performance no jogo. No final das |
| 19 | aulas MindLab, refletimos sobre como o jogo ou suas regras e estratégias podem nos ajudar a resolver |
| 20 | conflitos e situações reais. Participaste dos jogos, porém, nem sempre com entusiasmo e atenção. |
| 21 | Precisas lembrar que os jogos trazem conteúdos e habilidades importantes a serem trabalhadas e |
| 22 | construídas. É importante que realizes todas as atividades com dedicação. |
| 23 | Na área de Língua Portuguesa, a proposta de trabalho desse trimestre foi aprimorar a |
| 24 | produção, leitura e interpretação textual. Juntamente, os conteúdos: separação de sílabas, ordem |
| 25 | alfabética e diferenciação de letra maiúscula e minúscula, foram reforçados. Também iniciamos o |
| 26 | traçado da letra cursiva. Nesse momento, estás produzindo pequenas histórias ainda com falta de |
| 27 | estrutura de frases, letra maiúscula e pontuação. Quando escreves de forma espontânea, ainda omites |
| 28 | algumas letras e fazes aglutinação de muitas palavras. Sugiro que sempre releias aquilo que escreves, |
| 29 | para conseguires corrigir pequenos erros. |
| 30 | Estás conseguindo decodificar frases, algumas vezes não conseguindo compreendê-las. Esse |
| 31 | é o processo. Precisas continuar treinando, interessado nos momentos de leitura e em casa e logo |
| 32 | conseguirás compreender a maioria daquilo que lês. |
| 33 | Na área Matemática, prosseguimos com resolução de histórias matemáticas, sequência |
| 34 | numérica, cálculos mentais, sistema monetário, números pares e ímpares e sentenças de adição e |
| 35 | subtração com decomposição e transporte de dezena. Consegues resolver parte das atividades |
| 36 | propostas. Precisas aprimorar a resolução e registro das sentenças por decomposição. |
| 37 | Nesse trimestre, a turma foi ainda mais desafiada a realizar a correção das suas atividades de |
| 38 | forma coletiva. Chegaste ao final do trimestre ainda com dificuldade de prestar atenção na correção |
| 39 | de algumas atividades. |
| 40 | Gostas muito de desenhar sempre os mesmos traços e não gostas de deixá-los coloridos. |
| 41 | Para o próximo trimestre, debes continuar concentrado e esforçado, melhorando sua escrita e |
| 42 | leitura. É muito importante que permaneças no atendimento psicopedagógico e psicológico. |
| 43 | Professora XXXX |

Fonte: Elaborado pela autora

O parecer descritivo do segundo trimestre possui 43 linhas e está organizado em dez parágrafos. Em relação ao nível discursivo, iniciaremos novamente a análise pelos elementos de ordem enunciativa, no que se refere à construção do papel enunciativo e à modalização do discurso. Observa-se novamente uma relação de influência no discurso da professora sobre o estudante, ou seja, a presença de um comportamento alocutivo. Esse comportamento manifesta-se através de categorias como a do Julgamento, expressos nos trechos a seguir:

- 1) *Nessa etapa, a dificuldade da turma foi saber ouvir, esperar sua vez para falar e deslocar-se pela escola em fila e falando com baixo tom de voz.* (linha 4 a 6) – a professora desaprovou a capacidade da turma em saber ouvir e deslocar-se em fila falando baixo (ações estabelecidas por ela como realizadas), por isso, afirmou que essas são dificuldades. Se há dificuldade, significa que a ação não foi bem realizada.
- 2) *Tu tiveste um bom relacionamento com a maioria dos colegas. Algumas vezes, precisaste da intervenção da professora para conseguir prestar atenção e manter silêncio durante as atividades. Após o início da dinâmica de comportamento (autoavaliação), houve crescimento e melhora nas atitudes em sala de aula. Além disso, foi possível perceber que na maioria das vezes, tu tens consciência daquilo que foi bom ou não, durante a manhã de aula.* (linha 10 a 14) – há um julgamento positivo sobre a relação do estudante com os colegas (o relacionamento é bom) na primeira frase. Na sequência, há uma contraposição sem o uso de conector, pois, embora tenha tido um bom relacionamento, precisou da intervenção da professora para prestar atenção e manter o silêncio durante as atividades (julgamento negativo dessas ações). A professora também aprova, no final, sua melhora nas atitudes em sala de aula e sua consciência sobre o que está bom e o que não está. Ela descreve as ações ao mesmo tempo em que as julga.
- 3) *Participaste dos jogos, porém, nem sempre com entusiasmo e atenção.* (linha 20) – a professora julga sua participação nos jogos, desaprovando-a. Há um conector (porém) marcando uma relação de oposição entre participar dos jogos e participar sem entusiasmo e atenção.
- 4) *Nesse momento, estás produzindo pequenas histórias ainda com falta de estrutura de frases, letra maiúscula e pontuação. Quando escreves de forma espontânea, ainda omites algumas letras e fazes aglutinação de muitas palavras.* (linha 26 a 28) – aqui se observa um julgamento da sua produção textual, considerada deficitária. As suas histórias são consideradas “pequenas” (procedimento de quantificação que revela uma avaliação subjetiva). O uso da expressão “ainda” revela um estado de permanência, em que o estudante não consegue escrever sem omitir letras e fazer aglutinações, mas já deveria. A professora descreve as ações realizadas pelo estudante e julga-as ao mesmo tempo.
- 5) *Estás conseguindo decodificar frases, algumas vezes não conseguindo compreendê-las.* (linha 30) – a professora avalia a capacidade (ação) de leitura do aluno: a ação de decodificar é boa, mas a compreensão é ruim, pois não consegue compreender.

- 6) *Consegues resolver parte das atividades propostas.* (linha 35 e 36) – a professora julga seu rendimento em aula. Ela cita os conteúdos trabalhados (na frase anterior, não reproduzida aqui) e afirma que ele conseguiu resolver parte disso. Num contexto de ensino e aprendizagem, espera-se que os estudantes aprendam o que é proposto. Resolver parcialmente uma tarefa pressupõe que uma parte dela não foi compreendida, pois não se conseguiu resolver. A expressão “parte” corresponde a um quantificador e revela uma avaliação subjetiva da professora.
- 7) *Nesse trimestre, a turma foi ainda mais desafiada a realizar a correção das suas atividades de forma coletiva. Chegaste ao final do trimestre ainda com dificuldade de prestar atenção na correção de algumas atividades.* (linha 37 a 39) – a professora continua desaprovando sua falta de atenção na correção das atividades. O uso da expressão *ainda*, na segunda frase, revela uma permanência dessa dificuldade (do trimestre anterior) e pressupõe que ele já deveria ter melhorado. Na primeira frase, a professora utiliza a expressão “ainda mais desafiada” ao referir-se à turma, essa expressão quantifica e qualifica a ação; a locução adverbial “ainda mais”, nesse caso, expressa intensidade.
- 8) *Gostas muito de desenhar sempre os mesmos traços e não gostas de deixá-los coloridos.* (linha 40) – a professora avalia negativamente o fato de o estudante fazer sempre os mesmos traços, especialmente se considerarmos que ela já havia escrito sobre isso no primeiro trimestre e sugerido que ele pintasse os seus desenhos e desenhasse a figura humana de forma mais completa. A expressão “muito” intensifica a ação de gostar de desenhar sempre os mesmos traços, mas é uma visão subjetiva da professora, a qual não é necessariamente verificável, pois é relativo ao seu imaginário pessoal.

Também se observa a presença da categoria da Injunção, em que o locutor impõe, através do seu discurso, um fazer ao seu interlocutor, como se observa nos excertos a abaixo:

- 1) *Precisas lembrar que os jogos trazem conteúdos e habilidades importantes a serem trabalhadas e construídas. É importante que realizes todas as atividades com dedicação.* (linha 21 e 22) – após enumerar e avaliar os jogos e métodos trabalhados no Programa Mente Inovadora, ter julgado a participação do estudante, com pouco entusiasmo e atenção, a professora afirma que ele “precisa lembrar” da importância dos jogos e da realização das atividades com dedicação. Essa expressão marca uma obrigação. Ela atribui a si um estatuto que a autoriza a fazer isso: impor uma ação, um fazer.

- 2) *Precisas continuar treinando, interessado nos momentos de leitura e em casa e logo conseguirás compreender a maioria daquilo que lê.* (linha 31 e 32) – a professora enfatiza a importância de o estudante continuar treinando a leitura, na escola e em casa. A expressão “Precisas continuar” marca uma obrigação, revela uma ação a ser realizada pelo estudante que ainda não ocorre.
- 3) *Precisas aprimorar a resolução e registro das sentenças por decomposição.* (linha 36). – a professora aponta uma dificuldade em matemática ao falar que o aluno “precisa aprimorar a resolução e o registro das sentenças por decomposição”. A dificuldade está pressuposta.
- 4) *Para o próximo trimestre, debes continuar concentrado e esforçado, melhorando sua escrita e leitura. É muito importante que permaneças no atendimento psicopedagógico e psicológico.* (linha 41 e 42) – aqui a professora faz encaminhamentos remetendo para o trimestre seguinte. O estudante deve “continuar concentrado e esforçado”, ou seja, neste momento ele já está, mas deve permanecer para ter sucesso em sua trajetória escolar. Na segunda frase, ela dirige-se ao estudante quando utiliza a segunda pessoa para se comunicar (verbo “permaneças – conjugado na segunda pessoa do singular), mas a ação de permanecer nos atendimentos não pode ser realizada pelo estudante (que é uma criança) sem o consentimento dos pais que, como responsáveis, precisam autorizar, levar ao atendimento e, possivelmente, pagar por ele.

Assim como no parecer do primeiro trimestre, os trechos acima reproduzidos expressam ações que o estudante tem a obrigação de fazer para melhorar o seu desempenho escolar. No segundo trimestre temos menos injunções que no primeiro. Destaca-se, nesses segmentos, a presença constante de modalizadores deônticos, conforme Adam (2011), da ordem do dever/obrigação, como “precisas lembrar”, “precisas continuar”, “precisas aprimorar” e “debes continuar”. Essas expressões constituem marcas da injunção.

Chama a atenção, no item 4, em que a professora afirma a importância da permanência do estudante no atendimento psicopedagógico e psicológico, pois, como se trata de um parecer escrito para uma criança de aproximadamente sete anos de idade, essa ordem ou instrução está, na verdade, direcionada aos seus pais ou responsáveis legais, que teriam que conduzi-la a esses atendimentos.

Nas linhas 28 e 29, temos a presença da Sugestão feita pela professora para o seu aluno: *Sugiro que sempre releias aquilo que escreves, para conseguires corrigir pequenos erros.* A sugestão, como já dissemos, é uma proposta, portanto, cabe ao estudante aceitá-la ou não (reler suas produções escritas para corrigir pequenos erros). A sugestão da professora indica sua

preocupação em relação à escrita dele e visa melhorar essa dificuldade. Na linha 1 do texto, temos novamente a Interpelação por meio da identificação do estudante (através do nome) a quem o parecer se destina.

Como já demonstramos na análise das categorias de Injunção, em relação às expressões de modalização elencadas por Adam (2011), no segundo trimestre predominam os modalizadores deônticos. Eles referem-se ao que o estudante deve fazer, às suas obrigações. Esses modalizadores reforçam o comportamento alocutivo (de influência) do locutor que se coloca numa posição de superioridade em relação ao interlocutor. Eles também deixam marcas de pressuposição, ou seja, daquilo que o estudante não está fazendo, como por exemplo, quando a professora afirma que o estudante precisa lembrar, significa que ele não lembra.

Temos ainda a presença de um modalizador subjetivo/avaliativo e nenhum modalizador epistêmico. Abaixo apresentamos os modalizadores, segundo categorias elencadas por Adam (2011), presentes no parecer do segundo trimestre:

Quadro 16 – Modalizadores – 2º trimestre

| MODALIZADORES | |
|-------------------------------|---|
| EPISTÊMICOS | - |
| DEÔNTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • precisas lembrar – linha 21 • precisas continuar – linha 31 • precisas aprimorar – linha 36 • deves continuar – linha 41 |
| SUBJETIVOS/AVALIATIVOS | <ul style="list-style-type: none"> • é muito importante que – linha 42 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às estratégias de ordem enunciatória, destaca-se o modo de organização Descritivo, semelhante ao que ocorre no parecer do primeiro trimestre. A descrição é utilizada no parecer para relatar as atividades desenvolvidas e os conteúdos trabalhados no segundo trimestre, como se lê a seguir:

- 1) *No Programa Mente Inovadora trabalhamos os jogos Cat and Mice, Damas Chinesas, Dominó e Mancala. Nesse eixo de trabalho, focamos na utilização dos métodos do semáforo e aves migratórias que priorizam a atenção e ação antes da reflexão e o trabalho em grupo. Também, aprendemos e refletimos sobre estratégias que podemos usar para aprimorar nossa performance no jogo. No final das aulas MindLab, refletimos sobre como o jogo ou suas regras e estratégias podem nos ajudar a resolver conflitos e situações reais. (linhas 15 a 20).*

- 2) *Na área de Língua Portuguesa, a proposta de trabalho desse trimestre foi aprimorar a produção, leitura e interpretação textual. Juntamente, os conteúdos: separação de sílabas, ordem alfabética e diferenciação de letra maiúscula e minúscula, foram reforçados. Também iniciamos o traçado da letra cursiva.* (linhas 23 a 26).

A descrição também se refere a comportamentos ou desempenhos do estudante nas tarefas. Muitas vezes, essa descrição de ações combina-se com uma sucessão atos enunciativos que ordenam ao estudante o que deve ser feito, como demonstram as sentenças abaixo:

- 1) *Participaste dos jogos, porém, nem sempre com entusiasmo e atenção. Precisas lembrar que os jogos trazem conteúdos e habilidades importantes a serem trabalhadas e construídas. É importante que realizes todas as atividades com dedicação.* (linha 20 a 22);
- 2) *Estás conseguindo decodificar frases, algumas vezes não conseguindo compreendê-las. Esse é o processo. Precisas continuar treinando, interessado nos momentos de leitura e em casa e logo conseguirás compreender a maioria daquilo que lê.* (linhas 30 a 32).
- 3) *Nesse trimestre, a turma foi ainda mais desafiada a realizar a correção das suas atividades de forma coletiva. Chegaste ao final do trimestre ainda com dificuldade de prestar atenção na correção de algumas atividades. Gostas muito de desenhar sempre os mesmos traços e não gostas de deixá-los coloridos. Para o próximo trimestre, debes continuar concentrado e esforçado, melhorando sua escrita e leitura. É muito importante que permaneças no atendimento psicopedagógico e psicológico.* (linhas 37 a 42).

Sobre a organização descritiva, utilizam-se procedimentos para nomear, como a denominação em *Estudante D*, na linha 1, e *turma do 2º ano A*, na linha 2. Nesses exemplos, há uma denominação dos seres de quem está se falando no texto. Assim como no primeiro trimestre, outro procedimento para nomear utilizado é a enumeração, que lista os conteúdos trabalhados e/ou as atividades desenvolvidas nesse período do ano letivo: *Os assuntos abordados foram dia das mães e dos pais, importância da preservação do meio ambiente, livro “João Esperto Leva o Presente Certo”, festa junina - Alfredo Volp e início da pesquisa sobre os animais anfíbios.* (linhas 7 a 9); *Na área Matemática, prosseguimos com resolução de histórias matemáticas, sequência numérica, cálculos mentais, sistema monetário, números pares e ímpares e sentenças de adição e subtração com decomposição e transporte de dezena.* (linhas 33 a 35). O uso da Quantificação também constitui um recurso empregado no parecer e que revela a subjetividade da avaliação da professora, como em: *bom relacionamento com a maioria dos colegas* – (linha 10) – maioria representa quase a totalidade dos colegas; *É*

importante que realizes todas as atividades com dedicação. – (linha 22) – a expressão “todas” remete a totalidade das atividades, pois na visão da professora, isso é importante.

O procedimento linguístico para qualificar é empregado nas descrições e também revela julgamentos, como podemos observar no primeiro parágrafo do texto: *A turma do 2º ano A prosseguiu ativa e interessada na maior parte das atividades propostas, no segundo trimestre. Normalmente, os alunos brincaram juntos nos momentos de intervalo, ocorrendo a divisão do grupo por gênero, o que é característica da faixa etária.* (linhas 2 a 4). Nesse trecho, a professora caracteriza a turma como ativa e interessada. Também há qualificação das ações do estudante com o uso do adjetivo “bom” empregado para caracterizar a sua relação com os colegas: *tiveste um bom relacionamento*, na linha 10; ou para caracterizar as histórias que são escritas por ele: *estás produzindo pequenas histórias*, na linha 26.

Outro procedimento linguístico da construção descritiva empregado no texto é o de localizar-situar. Esse procedimento traz precisão ao texto, uma vez que especifica, em termos de tempo e espaço, do que está se falando, como podemos observar a seguir:

- 1) *no segundo trimestre*, linha 3.
- 2) *No Programa Mente Inovadora*, linha 15.
- 3) *Na área de Língua Portuguesa*, linha 23.
- 4) *desse trimestre*, linha 23.
- 5) *Na área Matemática*, linha 33.
- 6) *Nesse trimestre*, linha 37.
- 7) *final do trimestre*, linha 38.
- 8) *Para o próximo trimestre*, linha 41.

Assim como no primeiro trimestre, observamos que a narração é utilizada dentro do modo Descritivo; narram-se ações, procedimentos, para descrever. A descrição está ligada ao fim discursivo de informar, mas não apenas; visa-se um fazer-fazer, por isso a descrição também se combina com os atos enunciativos, que são as ordens que devem ser executadas. Essa estrutura também é possível de ser observada através da organização dos atos de discurso, conforme Adam (2011). Há um predomínio de atos assertivos-constatativos, que dizem como são as coisas (relacionados à descrição), combinados com atos diretivos (ordens, ações a serem desempenhadas pelo estudante).

No quadro abaixo, elencamos os atos de discurso presentes no parecer do segundo trimestre. Não há atos expressivos no texto, como se lê a seguir:

(continua)

| 2º TRIMESTRE | |
|---|--|
| ATOS ASSERTIVOS- CONSTATATIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1) A turma do 2º ano A prosseguiu ativa e interessada na maior parte das atividades propostas, no segundo trimestre. 2) Normalmente, os alunos brincaram juntos nos momentos de intervalo, ocorrendo a divisão do grupo por gênero, o que é característica da faixa etária. 3) Nessa etapa, a dificuldade da turma foi saber ouvir, esperar sua vez para falar e deslocar-se pela escola em fila e falando com baixo tom de voz. 4) Os assuntos abordados foram dia das mães e dos pais, importância da preservação do meio ambiente, livro “João Esperto Leva o Presente Certo”, festa junina - Alfredo Volp e início da pesquisa sobre os animais anfíbios. 5) Tu tiveste um bom relacionamento com a maioria dos colegas. 6) Algumas vezes, precisaste da intervenção da professora para conseguir prestar atenção e manter silêncio durante as atividades. 7) Após o início da dinâmica de comportamento (autoavaliação), houve crescimento e melhora nas atitudes em sala de aula. 8) Além disso, foi possível perceber que na maioria das vezes, tu tens consciência daquilo que foi bom ou não, durante a manhã de aula. 9) No Programa Mente Inovadora trabalhamos os jogos Cat and Mice, Damas Chinesas, Dominó e Mancala. Nesse eixo de trabalho, focamos na utilização dos métodos do semáforo e aves migratórias que priorizam a atenção e ação antes da reflexão e o trabalho em grupo. 10) Também, aprendemos e refletimos sobre estratégias que podemos usar para aprimorar nossa performance no jogo. 11) No final das aulas MindLab, refletimos sobre como o jogo ou suas regras e estratégias podem nos ajudar a resolver conflitos e situações reais. 12) Participaste dos jogos, porém, nem sempre com entusiasmo e atenção. 13) Na área de Língua Portuguesa, a proposta de trabalho desse trimestre foi aprimorar a produção, leitura e interpretação textual. 14) Juntamente, os conteúdos: separação de sílabas, ordem alfabética e diferenciação de letra maiúscula e minúscula, foram reforçados. 15) Também iniciamos o traçado da letra cursiva. Nesse momento, estás produzindo pequenas histórias ainda com falta de estrutura de frases, letra maiúscula e pontuação. 16) Quando escreves de forma espontânea, ainda omites algumas letras e fazes aglutinação de muitas palavras. 17) Estás conseguindo decodificar frases, algumas vezes não conseguindo compreendê-las. 18) Esse é o processo. 19) Na área Matemática, prosseguimos com resolução de histórias matemáticas, sequência numérica, cálculos mentais, sistema monetário, números pares e ímpares e sentenças de adição e subtração com decomposição e transporte de dezena. 20) Consegues resolver parte das atividades propostas. 21) Nesse trimestre, a turma foi ainda mais desafiada a realizar a correção das suas atividades de forma coletiva. 22) Chegaste ao final do trimestre ainda com dificuldade de prestar atenção na correção de algumas atividades. 23) Gostas muito de desenhar sempre os mesmos traços e não gostas de deixá-los coloridos. |

Quadro 17 – Atos de Discurso

(conclusão)

| 2º TRIMESTRE | |
|-------------------------|---|
| ATOS DIRETIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1) Precisas lembrar que os jogos trazem conteúdos e habilidades importantes a serem trabalhadas e construídas. 2) É importante que realizes todas as atividades com dedicação. 3) Sugiro que sempre releias aquilo que escreves, para conseguires corrigir pequenos erros. 4) Precisas continuar treinando, interessado nos momentos de leitura e em casa e logo conseguirás compreender a maioria daquilo que lês. 5) Precisas aprimorar a resolução e registro das sentenças por decomposição. 6) Para o próximo trimestre, deves continuar concentrado e esforçado, melhorando sua escrita e leitura. 7) É muito importante que permaneças no atendimento psicopedagógico e psicológico. |
| ATOS EXPRESSIVOS | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os atos assertivo-constatativos informam sobre aspectos como o que foi trabalhado: *Na área de Língua Portuguesa, a proposta de trabalho desse trimestre foi aprimorar a produção, leitura e interpretação textual. Juntamente, os conteúdos: separação de sílabas, ordem alfabética e diferenciação de letra maiúscula e minúscula, foram reforçados. Também iniciamos o traçado da letra cursiva. – linha 23 a 26; ou sobre o desempenho do estudante: Nesse momento, estás produzindo pequenas histórias ainda com falta de estrutura de frases, letra maiúscula e pontuação. Quando escreves de forma espontânea, ainda omite algumas letras e fazes aglutinação de muitas palavras. – linha 26 a 28. Os diretivos dão ordens/instruções: Precisas continuar treinando, interessado nos momentos de leitura e em casa e logo conseguirás compreender a maioria daquilo que lês. – linha 31 e 32. Normalmente os atos diretivos vêm depois dos assertivos, que funcionam como uma espécie de contextualização ou justificativa para as ordens dadas ao estudante.*

Passamos agora à análise do parecer recebido pelo Estudante D no terceiro trimestre de 2017:

Quadro 18 – Parecer descritivo do estudante D – terceiro trimestre

| 3º Trimestre | |
|---------------------|--|
| 1 | Estudante D! |
| 2 | No 3º trimestre de 2017, nossa turma adquiriu novos conhecimentos e pôde aprimorar vários |
| 3 | conteúdos. Iniciamos o trimestre com a pesquisa sobre os animais anfíbios e a exposição dos trabalhos |
| 4 | na II Mostra de Ciências do (Escola Alfa). Observar a metamorfose dos girinos em nossa sala foi uma |
| 5 | rica experiência para todos. Tu estiveste bastante envolvido e curioso em relação a esse conteúdo. |
| 6 | Na sequência do ano letivo, falamos sobre as tradições do gaúcho em alusão à Semana |
| 7 | Farroupilha. Participamos de atividades especiais na semana da criança, preparação para o chá com os |
| 8 | avós e apresentação de Natal. Também estudamos sobre as horas e a água. |
| 9 | No Programa Mente Inovadora trabalhamos os jogos Mancala, Dominó, Damas Olímpicas e |
| 10 | Connect Four. Nesse trimestre, aprendemos como utilizar o método da árvore do pensamento, que |
| 11 | consiste em avaliar a situação de forma organizada, identificar e analisar possíveis ações. A proposta |
| 12 | norteadora dos jogos era visualizar e compreender a importância de cada peça no jogo e a ajuda mútua, |
| 13 | mesmo que distantes umas das outras. Continuamos refletindo e aprendendo novas estratégias, para |
| 14 | melhorar a performance no jogo e nas demais atividades em sala de aula. Nesse trimestre, aproveitaste |
| 15 | mais os momentos de jogos e exercícios no livro. Porém, ainda precisaste ser chamado à atenção para |
| 16 | que fizesses mais silêncio durante as partidas. |
| 17 | Na área Matemática, vários conteúdos abordados no trimestre anterior foram aprimorados: |
| 18 | leitura, interpretação e resolução de histórias matemáticas, cálculos mentais, sentenças de adição e |
| 19 | subtração com decomposição e transporte da dezena. Aprendemos também a fazer a leitura das horas |
| 20 | no relógio com ponteiros e a representação das multiplicações. Tu melhoraste na realização dos |
| 21 | cálculos com decomposição e na resolução de histórias matemáticas, após estudo em casa e aulas de |
| 22 | reforço. |
| 23 | Na área de Língua Portuguesa, continuamos trabalhando a produção textual, buscando maior |
| 24 | coerência e melhor pontuação. Teus textos melhoraram significativamente. As frases estão melhores |
| 25 | estruturadas e possuem coerência, com menor número de aglutinações das palavras. Demonstrastes |
| 26 | maior dedicação e interesse nos momentos de leitura. Tua leitura oral está com boa fluência e foste |
| 27 | muito bem nos ditados ortográficos realizados. |
| 28 | Nas atividades de Artes, foi possível observar mudanças positivas nos teus desenhos. Fizeste |
| 29 | com dedicação o traçado da letra cursiva. |
| 30 | O relacionamento com os colegas foi bom, conseguindo resolver situações pontuais com |
| 31 | conversa ou então, ajuda da professora quando necessário. Conseguiste ouvir os professores e cumprir |
| 32 | as combinações estabelecidas na turma, em boa parte do terceiro trimestre. Porém, estiveste desatento |
| 33 | durante diversas atividades e correções. Também, estavas bastante agitado e inquieto nas últimas |
| 34 | semanas de aula. |
| 35 | Participaste de aulas de reforço o ano todo e nesses momentos, precisaste ser chamado à |
| 36 | atenção para que tivesses mais interesse e dedicação. |
| 37 | Estudante D, tu tiveste um bom progresso ao longo do ano. Isso foi resultado da tua dedicação |
| 38 | e do apoio da família, bem como dos atendimentos realizados. Terás muitos desafios no 3º ano e desejo |
| 39 | que consigas vencê-los com dedicação, esforço e concentração em sala de aula. É importante que leias |
| 40 | e escrevas durante as férias e que continues os atendimentos psicopedagógico e psicológico no |
| 41 | próximo ano. Estás aprovado para o 3º ano! |
| 42 | Desejo um feliz Natal e um ótimo ano novo! Boas férias! |
| 43 | Professora XXXX |
| 44 | |

Fonte: Elaborado pela autora.

O parecer apresenta 44 linhas e está organizado em nove parágrafos. Sua estrutura é semelhante aos pareceres do primeiro e do segundo trimestre. Em relação às estratégias de ordem enunciativa, o parecer do último trimestre também apresenta um comportamento alocutivo em relação ao estatuto que o locutor (professora) atribui a si, pois este se coloca numa posição de superioridade sobre o seu interlocutor (aluno) e quer influenciá-lo.

Esse comportamento alocutivo é construído por meio de diferentes procedimentos de ordem enunciativa. No terceiro trimestre, temos novamente um número significativo de atos do discurso que imprimem um julgamento do estudante e suas ações, como demonstramos a seguir:

- 1) *Tu estiveste bastante envolvido e curioso em relação a esse conteúdo.* (linhas 2 a 6) – a professora inicia o parecer contando sobre o desenvolvimento da turma em 2017, relatando um trabalho desenvolvido no início do trimestre e o significado dessa experiência para a turma. No final do parágrafo, no trecho reproduzido acima, ela julga as ações do estudante nesse projeto, aprovando seu envolvimento nas atividades e curiosidade no conteúdo. O advérbio “bastante” qualifica e intensifica o envolvimento do estudante.
- 2) *Nesse trimestre, aproveitaste mais os momentos de jogos e exercícios no livro. Porém, ainda precisaste ser chamado à atenção para que fizesses mais silêncio durante as partidas.* (linhas 16 e 17) – nesse trecho, a professora avalia positivamente a melhora na participação do estudante nos jogos e exercícios (aproveitaste mais), mas contrapõe esse julgamento positivo à dificuldade dele em fazer silêncio, o que exigia a intervenção da professora (atribui a si de um estatuto de superioridade).
- 3) *Tu melhoraste na realização dos cálculos com decomposição e na resolução de histórias matemáticas, após estudo em casa e aulas de reforço.* (linhas 21 a 23) – julgamento positivo da melhora do estudante em matemática. A professora atribui essa melhora ao estudo em casa e às aulas de reforço, encaminhamentos feitos por ela e descritos nos pareceres anteriormente analisados.
- 4) *Teus textos melhoraram significativamente. As frases estão melhores (sic) estruturadas e possuem coerência, com menor número de aglutinações das palavras. Demonstrastes maior dedicação e interesse nos momentos de leitura. Tua leitura oral está com boa fluência e foste muito bem nos ditados ortográficos realizados.* (linhas 25 a 28) – julgamento positivo das ações do estudante de ler e escrever. O julgamento está expresso nas expressões da professora “melhoraram significativamente”, “melhor estruturadas”, “maior dedicação” (maior é um quantificador), “boa fluência” e “foste muito bem”. Advérbios e adjetivos são acionados para a construção desses julgamentos.
- 5) *Nas atividades de Artes, foi possível observar mudanças positivas nos teus desenhos. Fizeste com dedicação o traçado da letra cursiva.* (linhas 29 e 30). Julgamento positivo das mudanças nos desenhos e no traçado da letra. Esses aspectos haviam sido encaminhados nos trimestres anteriores como dificuldades a serem superadas. A professora, atribuindo a si um estatuto de superioridade, primeiramente solicita

dedicação no traçado das letras e capricho nos desenhos (nos trimestres anteriores), agora avalia positivamente mudanças que ela observa nestes aspectos. Há aspectos que são retomados na avaliação no decorrer do ano, como os desenhos.

- 6) *O relacionamento com os colegas foi bom, conseguindo resolver situações pontuais com conversa ou então, ajuda da professora quando necessário. Conseguiste ouvir os professores e cumprir as combinações estabelecidas na turma, em boa parte do terceiro trimestre. Porém, estiveste desatento durante diversas atividades e correções. Também, estavas bastante agitado e inquieto nas últimas semanas de aula.* (linhas 31 a 35) – avaliação positiva da relação do estudante com os colegas e do cumprimento de combinações com a turma. Esse aspecto é contraposto, pelo conector “porém”, com a desatenção e agitação em aula.
- 7) *Participaste de aulas de reforço o ano todo e nesses momentos, precisaste ser chamado à atenção para que tivesses mais interesse e dedicação.* (linhas 36 e 37) – reconhecimento da sua participação no reforço (ação realizada de participar), mas uma desaprovação do seu comportamento, devido à falta de interesse e dedicação.
- 8) *Estás aprovado para o 3º ano!* (linha 42) – No final do penúltimo parágrafo do parecer, encerrando a avaliação do desempenho do estudante, a professora declara sua aprovação para o 3º ano do Ensino Fundamental. Aqui se evidencia, explicitamente, o poder da professora, sua superioridade, o estatuto que ela atribui a si, conforme o contrato de comunicação, de responsável pela aprovação dos alunos e pela divulgação do resultado através do boletim escolar.

Ainda sobre os procedimentos de Julgamento, observa-se que eles são mais positivos do que negativos no terceiro trimestre, o que é coerente com o resultado final do estudante no ano letivo, que foi a aprovação.

O procedimento da Interpelação também é utilizado no terceiro trimestre, agora de forma mais evidente. Além de aparecer na linha 1, quando o estudante é nomeado, declarando que o parecer é dirigido a ele, a interpelação ocorre também no penúltimo parágrafo, momento final em que a professora avalia o desempenho do estudante no ano, declarando implicitamente sua aprovação: *Estudante D, tu tiveste um bom progresso ao longo do ano. Isso foi resultado da tua dedicação e do apoio da família, bem como dos atendimentos realizados. Terás muitos desafios no 3º ano e desejo que consigas vencê-los com dedicação, esforço e concentração em sala de aula.* (linha 38 a 40). Nessa interpelação, a professora retoma o ano do estudante e, a partir dessa avaliação, faz projeções para o seu futuro no ano seguinte. É importante destacar

que a professora deixa implícita a necessidade da dedicação às aulas no ano seguinte, assim como o apoio da família e a continuidade dos atendimentos, ao afirmar que sua aprovação resultou desse conjunto de fatores.

O procedimento de Injunção, muito utilizado nos trimestres anteriores, não aparece no terceiro trimestre. Destaca-se uma sugestão realizada após a interpelação, no penúltimo parágrafo, antes da revelação do resultado final: *É importante que leias e escrevas durante as férias e que continues os atendimentos psicopedagógico e psicológico no próximo ano.* (linhas 40 a 42). Apesar do uso do imperativo com os verbos “leias” e “escrevas”, por tratar-se do parecer final, podemos considerá-la como um conselho dado ao estudante para o ano seguinte.

Podemos observar que há uma interligação entre os diferentes procedimentos de construção enunciativa empregados neste parágrafo: Interpelação, Sugestão e Julgamento. A presença da sugestão no parecer final, como um conselho, reforça as dificuldades apresentadas pelo estudante ao longo do ano (pois se a professora aconselha ações, pressupõe-se que há necessidade, houve problemas no decorrer do ano) e que, embora estejam melhores, precisarão de atenção no 3º ano, por isso é importante o aluno seguir estudando nas férias e manter os atendimentos realizados. Novamente é preciso ressaltar que o encaminhamento final parece dirigir-se mais aos pais, responsáveis por manter o estudante em acompanhamento psicopedagógico e psicológico.

O parecer termina com uma nova interpelação, agora em um tom mais leve, desejando feliz natal e boas férias: *Desejo um feliz Natal e um ótimo ano novo! Boas férias!* (linha 43). Essa interpelação no final do parecer aproxima e evidencia uma afinidade entre os interlocutores, dando leveza ao texto, embora se trate de um documento formal. É preciso considerar também que o interlocutor é uma criança que, em geral, possui grande expectativa para as férias escolares e festas de final de ano. Como se trata de um estudante com dificuldades, que foram muitas vezes evidenciadas nos pareceres, é possível que a professora quisesse concluir a avaliação com um tom mais alegre e festivo após a conclusão do ano letivo.

Em relação às categorias modais de Adam (2011), observa-se a presença de apenas um modalizador avaliativo: “é importante que”. Este modalizador é utilizado no procedimento de sugestão (segundo CHARAUDEAU, 2016) analisado anteriormente: *É importante que leias e escrevas durante as férias e que continues os atendimentos psicopedagógico e psicológico no próximo ano.* (linhas 40 a 42). Ele revela subjetividade na avaliação da professora, que considera importante a ação de ler e escrever durante as férias, assim como a manutenção dos atendimentos no ano seguinte.

Sobre as estratégias de ordem enunciatória, destaca-se mais uma vez o modo de organização Descritivo. Ele é utilizado para descrever, de maneira genérica, o trimestre da turma, como no início do parecer: *No 3º trimestre de 2017, nossa turma adquiriu novos conhecimentos e pôde aprimorar vários conteúdos.* - (linhas 2 e 3). Ele também é utilizado para descrever mais especificamente as atividades desenvolvidas pelo grupo nas diferentes áreas do conhecimento, como se observa em: *Na área Matemática, vários conteúdos abordados no trimestre anterior foram aprimorados: leitura, interpretação e resolução de histórias matemáticas, cálculos mentais, sentenças de adição e subtração com decomposição e transporte da dezena. Aprendemos também a fazer a leitura das horas no relógio com ponteiros e a representação das multiplicações.* (linha 18 a 21). A descrição é empregada ainda para revelar o desempenho do estudante em atividades específicas, como no trecho sobre os jogos do Programa Mente Inovadora: *Nesse trimestre, aproveitaste mais os momentos de jogos e exercícios no livro. Porém, ainda precisaste ser chamado à atenção para que fizesses mais silêncio durante as partidas.* (linha 16 e 17). Novamente, temos a narração sendo utilizada para a descrição.

A organização descritiva ocorre a partir dos procedimentos de nomear, localizar-situar e qualificar. A nomeação ocorre com a denominação do estudante, na linha 1, deixando claro quem é o interlocutor do parecer; e na linha 38, com a interpelação: *Estudante D, tu tiveste um bom progresso ao longo do ano.* A enumeração é utilizada, principalmente, na descrição das atividades realizadas ou dos conteúdos trabalhados, como em: *Na sequência do ano letivo, falamos sobre as tradições do gaúcho em alusão à Semana Farroupilha. Participamos de atividades especiais na semana da criança, preparação para o chá com os avós e apresentação de Natal. Também estudamos sobre as horas e a água.* (linha 7 a 9). Já a Quantificação é um recurso empregado no parecer que revela a subjetividade da avaliação da professora, como em: *com menor número de aglutinações* - (linha 26), *Demonstrastes maior dedicação* - (linha 27).

A qualificação aparece ao longo do parecer revelando um julgamento da professora sobre o aluno e/ou suas ações: *O relacionamento com os colegas foi bom* – linha 31; *João, tu tiveste um bom progresso ao longo do ano* – linha 38. Muitas vezes ela ocorre através do emprego de adjetivos ou expressões com valor adjetivo.

O procedimento de localizar-situar também é bastante utilizado ao longo do texto, fazendo referência ao trimestre a que se refere o parecer, ao ano ou à área a que se refere determinada abordagem avaliativa:

- 1) *No 3º trimestre de 2017*, linha 2.
- 2) *Iniciamos o trimestre*, linha 3.

- 3) *Na sequência do ano letivo*, linha 7.
- 4) *No Programa Mente Inovadora*, linha 10.
- 5) *Nesse trimestre*, linha 16.
- 6) *Na área Matemática*, linha 18.
- 7) *Na área de Língua Portuguesa*, linha 24.
- 8) *Nas atividades de Artes*, linha 29.
- 9) *em boa parte do terceiro trimestre*, linha 33.
- 10) *ao longo do ano*, linha 38.

Esses procedimentos de localização trazem mais precisão ao texto e contribuem significativamente para a organização descritiva, orientando o leitor sobre o dito.

Analisando o parecer sob a perspectiva dos atos de discurso de Adam (2011), observamos novamente uma estrutura hierárquica em que predominam os atos assertivo-constatativos, que afirmam como são as coisas, característico de um texto em que predomina a descrição. Os atos assertivos podem ser sobre atividades desenvolvidas: *Na área de Língua Portuguesa, continuamos trabalhando a produção textual, buscando maior coerência e melhor pontuação.* – linha 24 e 25; ou sobre o desempenho do estudante, como em: *Tu melhoraste na realização dos cálculos com decomposição e na resolução de histórias matemáticas, após estudo em casa e aulas de reforço.* – linha 21 a 23. Destaca-se a presença de apenas um ato diretivo, o que não ocorreu nos trimestres anteriores: *É importante que leias e escrevas durante as férias e que continues os atendimentos psicopedagógico e psicológico no próximo ano.* – linha 40 a 42. Talvez isso se deva ao fato de ser o último parecer do ano e a professora faça apenas mais uma intervenção que será para as férias escolares e para o no seguinte.

Atos de discurso expressivos, pelos quais se exprimem emoções e sentimentos, aparecem apenas no terceiro trimestre, no último parágrafo do texto, para o fechamento do processo de ensino/aprendizagem daquele período letivo e para a despedida da professora. A ausência desses atos nos trimestres anteriores pode revelar o caráter mais formal dos textos, com menos ou sem emoção, o que é característico de documentos oficiais, mas não é típico da linguagem infantil, especialmente nas interações em que há um vínculo afetivo construído, como parece ser o desta professora e deste aluno. No quadro abaixo reproduzimos os atos de discurso do terceiro trimestre:

Quadro 19 – Atos de Discurso

| | |
|--------------------|--|
| <i>(continua)</i> | |
| 3º TRIMETRE | |
| | |

| | |
|--|---|
| ATOS ASSERTIVO- CONSTATATIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1) No 3º trimestre de 2017, nossa turma adquiriu novos conhecimentos e pôde aprimorar vários conteúdos. 2) Iniciamos o trimestre com a pesquisa sobre os animais anfíbios e a exposição dos trabalhos na II Mostra de Ciências do Instituto Ivoti. 3) Observar a metamorfose dos girinos em nossa sala foi uma rica experiência para todos. 4) Tu estiveste bastante envolvido e curioso em relação a esse conteúdo. 5) Na sequência do ano letivo, falamos sobre as tradições do gaúcho em alusão à Semana Farroupilha. Participamos de atividades especiais na semana da criança, preparação para o chá com os avós e apresentação de Natal. 6) Também estudamos sobre as horas e a água. 7) No Programa Mente Inovadora trabalhamos os jogos Mancala, Dominó, Damas Olímpicas e Connect Four. 8) Nesse trimestre, aprendemos como utilizar o método da árvore do pensamento, que consiste em avaliar a situação de forma organizada, identificar e analisar possíveis ações. 9) A proposta norteadora dos jogos era visualizar e compreender a importância de cada peça no jogo e a ajuda mútua, mesmo que distantes umas das outras. 10) Continuamos refletindo e aprendendo novas estratégias, para melhorar a performance no jogo e nas demais atividades em sala de aula. 11) Nesse trimestre, aproveitaste mais os momentos de jogos e exercícios no livro. 12) Porém, ainda precisaste ser chamado à atenção para que fizesses mais silêncio durante as partidas. 13) Na área Matemática, vários conteúdos abordados no trimestre anterior foram aprimorados: leitura, interpretação e resolução de histórias matemáticas, cálculos mentais, sentenças de adição e subtração com decomposição e transporte da dezena. 14) Aprendemos também a fazer a leitura das horas no relógio com ponteiros e a representação das multiplicações. 15) Tu melhoraste na realização dos cálculos com decomposição e na resolução de histórias matemáticas, após estudo em casa e aulas de reforço. 16) Na área de Língua Portuguesa, continuamos trabalhando a produção textual, buscando maior coerência e melhor pontuação. 17) Teus textos melhoraram significativamente. 18) As frases estão melhores estruturadas e possuem coerência, com menor número de aglutinações das palavras. 19) Demonstrastes maior dedicação e interesse nos momentos de leitura. Tua leitura oral está com boa fluência e foste muito bem nos ditados ortográficos realizados. 20) Nas atividades de Artes, foi possível observar mudanças positivas nos teus desenhos. 21) Fizeste com dedicação o traçado da letra cursiva. 22) O relacionamento com os colegas foi bom, conseguindo resolver situações pontuais com conversa ou então, ajuda da professora quando necessário. 23) Conseguiste ouvir os professores e cumprir as combinações estabelecidas na turma, em boa parte do terceiro trimestre. |
|--|---|

Quadro 19 – Atos de Discurso

(conclusão)

| 3º TRIMETRE | |
|--------------------|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> 24) Porém, estiveste desatento durante diversas atividades e correções. 25) Também, estavas bastante agitado e inquieto nas últimas semanas de aula. |

| | |
|-------------------------|--|
| | <p>26) Participaste de aulas de reforço o ano todo e nesses momentos, precisaste ser chamado à atenção para que tivesses mais interesse e dedicação.</p> <p>27) João, tu tiveste um bom progresso ao longo do ano. Isso foi resultado da tua dedicação e do apoio da família, bem como dos atendimentos realizados.</p> <p>28) Terás muitos desafios no 3º ano...</p> <p>29) Estás aprovado para o 3º ano!</p> |
| ATOS DIRETIVOS | <p>1) É importante que leias e escrevas durante as férias e que continues os atendimentos psicopedagógico e psicológico no próximo ano.</p> |
| ATOS EXPRESSIVOS | <p>1) ...desejo que consigas vencê-los com dedicação, esforço e concentração em sala de aula.</p> <p>2) Desejo um feliz Natal e um ótimo ano novo!</p> <p>3) Boas férias!</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos três pareceres analisados, os atos de discurso, assim como os elementos modalizadores encaminham para um fazer. Os atos assertivo-constatativos são utilizados para contextualizar o trabalho realizado no trimestre, para relatar o que foi desenvolvido pela turma e o que o estudante fez ou consegue fazer em seu processo de aprendizagem. Eles são utilizados, em geral, antes dos atos diretivos, ou seja, servem para introduzi-los: primeiro afirma-se o que foi feito em aula ou o que o estudante aprendeu, depois é dito o que ele precisa fazer, o que falta desenvolver, e, para isso, entram em cena os atos diretivos e os modalizadores, fazendo prescrições ao estudante.

Os três pareceres analisados são escritos em segunda pessoa (tu), ou seja, são dirigidos ao Estudante D. Observa-se isso pelo uso recorrente de verbos conjugados na segunda pessoa, como: *precisas, tens, gostas*, entre outros, ou pelo uso do pronome “tu”. No parecer do terceiro trimestre, a professora faz uso de um vocativo para dirigir-se ao estudante (procedimento de Interpelação, conforme já analisamos): “*Estudante D, tu tiveste um bom progresso ao longo do ano.*” – linha 38. A professora dirige-se ao aluno mostrando seu envolvimento em atividades e projetos realizados. O uso da segunda pessoa do singular e o emprego do vocativo pode significar uma busca por proximidade do locutor (a professora) para com o estudante. O uso da segunda pessoa também é uma estratégia enunciativa – o parecer é dirigido ao aluno para que ele o leia, sintá-se envolvido e corresponsável pelo seu processo de aprendizagem.

O pronome “tu” é característico da linguagem utilizada na região sul do Brasil, em contextos formais e informais de comunicação. Isso pode levar o estudante a identificar-se com a fala da professora. Por outro lado, a conjugação dos verbos em segunda pessoa não é utilizada em contextos informais, apenas em algumas situações formais de comunicação, o que pode gerar um distanciamento do interlocutor, especialmente quando este se trata de uma criança

com aproximadamente sete anos de idade. A conjugação dos verbos na segunda pessoa do singular, por ser pouco utilizada, também pode causar um estranhamento no interlocutor, dificultando a compreensão (na linguagem coloquial do sul do Brasil, usa-se o pronome “tu” – segunda pessoa - com os verbos conjugados em terceira pessoa). É provável que a criança, nesta faixa-etária, não conheça a conjugação correta dos verbos na segunda pessoa do singular. O uso da segunda pessoa, embora não constitua norma nos documentos oficiais da escola, parece ser uma orientação da instituição aos professores, já que é utilizada em todos os pareceres do corpus de estudo.

Os pareceres analisados informam, de maneira geral, sobre o que foi trabalhado e sobre o desempenho do estudante. Os interlocutores demonstram partilhar conhecimentos, pois a professora cita temas que foram trabalhados em aula e que, portanto fazem parte do universo de ambos (universo comum). Em todos os pareceres, a professora demonstra conhecer bem o estudante, suas preferências e suas dificuldades: *Gostas de desenhar os animais e o fundo do mar.* (Parecer do 1º trimestre – linha 43 e 44); *Quando escreves de forma espontânea, ainda omite algumas letras e fazes aglutinação de muitas palavras.* (Parecer do 2º trimestre, linha 27 e 28); *Tu melhoraste na realização dos cálculos com decomposição e na resolução de histórias matemáticas, após estudo em casa e aulas de reforço.* (Parecer do 3º trimestre, linha 21 a 23). Os exemplos revelam que a professora acompanhou atentamente o desempenho do estudante ao longo do ano, em diferentes momentos e variadas atividades, como desenhos, escrita, cálculos. Quando ela afirma “ainda omite”, significa que ela vem acompanhando esse processo de aprendizagem da escrita e sabe que essa omissão ocorre há mais tempo. Ao dizer “melhoraste na realização dos cálculos”, sabe-se que antes ele não estava bem nesse aspecto e só alguém atento a essas etapas de aprendizagem pode fazer afirmações como essa.

Houve intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem, como aulas de reforço, orientação para o estudo e encaminhamento para atendimentos especializados. Essas intervenções, de acordo com os pareceres, contribuíram para a aprendizagem e consequente aprovação do estudante para o 3º ano, como se observa no exemplo do parágrafo anterior sobre a matemática. Os pareceres demonstram a preocupação e o comprometimento da professora com o ensino e a aprendizagem de seu aluno. A observação atenta, a realização de várias atividades e a aplicação de metodologias diversificadas são aspectos considerados importantes em uma perspectiva mediadora de avaliação. Além disso, destaca-se uma coerência entre as atividades relatadas pela educadora nos pareceres e os princípios pedagógicos da instituição descritos nos documentos da escola. Nos documentos, a escola afirma que o professor deve ser um mediador da aprendizagem e que todo ser humano tem potencial para aprender. A

professora evidencia isso no parecer, quando intervém nas atividades desenvolvidas, com estímulos ao aluno, e tenta influenciá-lo a um fazer, demonstrando que acredita na reversão das dificuldades apresentadas.

Por outro lado, chama a atenção o uso de termos técnicos nos pareceres, como, por exemplo, a palavra “aglutinação” no relato da professora sobre a junção de palavras na escrita do estudante no parecer do 2º trimestre. Uma criança de sete anos, em fase de alfabetização, mesmo que já apresente uma escrita ortográfica e leitura fluente, poderá encontrar dificuldades na compreensão dessa expressão. Isso pode revelar uma inadequação no emprego do vocábulo no texto, se considerarmos que o interlocutor é uma criança. Há outros exemplos do emprego de termos técnicos no texto, como as expressões “composição e decomposição” e “sistema de numeral decimal”, no parecer do primeiro trimestre, “eixo de trabalho”, “métodos do semáforo”, decodificar frases”, “sistema monetário” e “transporte de dezena”, no segundo trimestre, “em alusão a”, “proposta norteadora dos jogos”, palavras como “consiste”, “coerência”, “fluência”, no terceiro trimestre.

Charaudeau (2016) afirma que os sujeitos, durante a encenação, criam hipóteses sobre os atos de linguagem e que os problemas na comunicação estão na relação que os sujeitos estabelecem entre o explícito (verbal) e o implícito, e que é o implícito que determinará a significação do ato de linguagem, através de filtros construtores de sentido. Na situação analisada, pode-se pensar que talvez a criança ainda não tenha construído seus filtros para dar sentido à fala da professora e, conseqüentemente, tenha dificuldades para compreendê-la de modo eficiente. Mas, considerando a experiência da professora em classes de alfabetização, não teria ela noção da dificuldade de compreensão que o vocabulário empregado pode gerar para o seu estudante? Por que então não readequá-lo à idade do aluno, já que o parecer é supostamente dirigido a ele?

Observando mais atentamente o vocabulário empregado pelo locutor (professora) para identificar conteúdos trabalhados ou metodologias utilizadas, poderíamos pensar nos efeitos da encenação descritiva proposta por Charaudeau (2016). De acordo com o linguista, na encenação descritiva, o descritor (sujeito falante) pode intervir produzindo efeitos que podem ser percebidos ou não pelo seu interlocutor, como o Efeito de Saber. Esse efeito é produzido quando o descritor realiza uma série de identificações e de qualificações que, possivelmente, o interlocutor não conhece. Ele cria para si uma imagem de “descritor sábio” – homem da ciência, perito que, com seu conhecimento traz a “prova da veracidade” de seu relato. No caso dos pareceres analisados, o emprego de um vocabulário mais técnico pode levar a produção desse efeito, pois a professora (ao identificar, no parecer, conteúdos ou metodologias pedagógicas

utilizadas) demonstra ter um conhecimento especializado nessa área e usa esse conhecimento para provar que seu relato, sua descrição sobre as aprendizagens e dificuldades do aluno está correto.

Esses questionamentos sobre a inadequação vocabular do locutor para com o seu interlocutor pode nos levar a refletir sobre outra questão, mais complexa: a quem de fato destina-se o parecer descritivo? Algumas marcas linguísticas já demonstradas nos levam imediatamente a pensar que ele se destina ao estudante (uso da segunda pessoa, vocativo), mas um olhar mais atento poderia revelar que ele se destina aos pais ou responsáveis pelo estudante. O Efeito de Saber de que falamos anteriormente parece dirigir-se mais aos pais ou responsáveis pelo aluno, que têm condições de perceber, mesmo que não compreendam o significado, que a professora demonstra conhecimento especializado da área em que atua. É uma maneira de mostrar que o trabalho realizado é sério e relevante e que a professora demonstra competência para exercê-lo. Há outras marcas no texto que nos ajudam a pensar sobre isso, como no excerto a seguir, retirado do parecer do segundo trimestre, em que vemos a orientação da professora que, preocupada com o desempenho do aluno, recomenda que ele permaneça no atendimento psicopedagógico e psicológico: *Para o próximo trimestre, debes continuar concentrado e esforçado, melhorando sua escrita e leitura. É muito importante que permaneças no atendimento psicopedagógico e psicológico.* - linha 41 e 42. Porém, sabe-se que nesta faixa-etária quem assume a responsabilidade por esse atendimento são os pais, não a criança. Assim, infere-se que esta orientação é para eles, não para o estudante.

Outro exemplo de orientação que pode ser considerada aos pais é a do trecho a seguir, retirado do parecer do primeiro trimestre: *Não atingiste o esperado em relação ao objetivo de escuta atenta e crítica. Precisas ter autocontrole e atenção durante as discussões feitas em sala. Iniciamos a retirada de livros com maior número de páginas, na biblioteca. É importante que faças a leitura dos livros que levas para casa, mesmo que precisas de duas ou três semanas.* (Parecer descritivo do 1º trimestre, 2017, linha 21 a 24).

Neste trecho, pode-se inferir que a professora espera que os pais auxiliem na leitura realizada em casa, uma vez que o estudante tem sete anos de idade e são seus pais/responsáveis que organizam a rotina de atividades e estudo em casa. Algumas expressões utilizadas no texto, como “escuta atenta e crítica” e “autocontrole” também parecem de difícil compreensão para uma criança desta faixa etária.

Mas o relato das atividades realizadas, dos projetos desenvolvidos, dos conteúdos abordados em cada trimestre pode, além de retomar o trabalho realizado para o próprio estudante e informar aos pais sobre o que foi trabalhado, servir de resguardo para a escola. O

parecer é um registro que constitui uma espécie de prova dos conteúdos trabalhados naquele ano escolar, dos encaminhamentos e das intervenções feitas pelo professor perante as dificuldades do estudante no seu processo de aprendizagem. Dessa forma justifica-se o emprego de termos técnicos e expressões formais pela professora, e o uso da segunda pessoa constituiria apenas uma tentativa (estratégia) de aproximação para com o interlocutor.

Para relatar o que foi trabalhado ao longo do trimestre, a professora utiliza, além do modo de organização Descritivo, verbos conjugados na primeira pessoa do plural (nós): *trabalhamos, tínhamos, iniciamos, realizamos, aprendemos, refletimos, falamos*, pronomes de terceira pessoa, entre outros recursos. O uso da primeira pessoa (nós) demonstra um engajamento da professora e dos alunos nas atividades realizadas. A docente participa, aprende e interage com seus estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem (atividade conjunta). Esse engajamento aparece ao longo do texto nos três pareceres, mas é mais intenso no terceiro trimestre, etapa de conclusão do ano letivo, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 20 – Uso da primeira pessoa do plural

| | |
|---------------------|--|
| 1º TRIMESTRE | <ul style="list-style-type: none"> • fizemos atividades • tínhamos vários objetivos • iniciamos a retirada de livros • trabalhamos a composição de decomposição • trabalhamos o calendário • realizamos diversos trabalhos |
| 2º TRIMESTRE | <ul style="list-style-type: none"> • trabalhamos os jogos • focamos na utilização de dos métodos • aprendemos e refletimos • refletimos sobre como o jogo ou suas regras podem nos ajudar • iniciamos o traçado da letra cursiva • prosseguimos com resolução de histórias matemáticas |
| 3º TRIMESTRE | <ul style="list-style-type: none"> • nossa turma • nossa sala • falamos sobre tradições do gaúcho • participamos de atividades especiais • estudamos sobre horas • trabalhamos os jogos • aprendemos como utilizar o método • continuamos refletindo e aprendendo • aprendemos também a fazer a leitura das horas • continuamos trabalhando a produção textual |

Fonte: Elaborado pela autora.

O uso mais intenso da primeira pessoa do plural no terceiro trimestre pode ser pelo fato de se tratar do último parecer do ano e a professora deseja, através do seu discurso, retomar e deixar registrada as atividades e os projetos mais relevantes desenvolvidos no decorrer do ano.

5.3 Análise 2: Pareceres Descritivos do Ensino Fundamental II

Nesta subseção, apresentaremos a análise dos pareceres descritivos de um estudante do Ensino Fundamental II. Os pareceres escolhidos são de um aluno do 8º ano, aqui denominado de Estudante P, conforme classificação apresentada nos procedimentos metodológicos. A análise ocorrerá seguindo as etapas descritas na metodologia. Iniciaremos uma caracterização aprofundada dos interlocutores, concluindo, assim, a análise do nível situacional destes pareceres. Posteriormente, faremos um estudo das estratégias linguístico-discursivas presentes em cada um dos pareceres escritos para o Estudante P, que corresponderá à análise dos níveis discursivo e semiolinguístico. Nesta etapa da pesquisa, os pareceres recebidos pelo aluno em 2017 serão reproduzidos na íntegra.

5.3.1 Características identitárias dos parceiros

Apresentaremos agora a descrição das características identitárias dos parceiros (seres sociais) da situação de comunicação em que se enquadram os pareceres do Ensino Fundamental II selecionados para a análise. Essa descrição faz parte da análise do nível situacional proposto por Charaudeau (2001b).

Nesta interação, temos como locutora a professora conselheira da turma, que é uma docente indicada pela escola para acompanhar, de maneira mais próxima, os estudantes do oitavo ano, transmitindo a eles e a seus pais não só os resultados da aprendizagem, mas também orientações gerais de estudo e informações de todas as disciplinas curriculares. Ela ouve pais e alunos sobre suas queixas e dificuldades, tira dúvidas sobre o processo de aprendizagem e auxilia no que for necessário. A professora conselheira da turma cujos pareceres analisaremos é formada em Artes Visuais e, embora seja professora de apenas um dos componentes curriculares da turma (Arte), escreve o parecer em nome do grupo de professores, após as discussões do Conselho de Classe. No Conselho, fala-se sobre o processo de aprendizagem de cada estudante, a professora conselheira faz seus apontamentos e organiza um parecer para cada estudante. Cabe também à conselheira organizar reuniões de pais, conversar e orientar os estudantes e entregar os boletins. A professora atua na instituição há alguns anos e tem experiência como conselheira de turma.

O interlocutor é um estudante do oitavo ano do Ensino Fundamental com, aproximadamente, 14 anos de idade (na pesquisa, denominado Estudante P). O estudante já era aluno da instituição no ano anterior à pesquisa e, como tal, apresenta familiaridade com todo o contexto escolar, ambiente, colegas e professores.

Os interlocutores não estão presentes fisicamente durante a elaboração do parecer. Porém, neste nível de ensino, devido à idade dos estudantes, há uma interação maior entre professor-aluno acerca do conteúdo do parecer descritivo. O boletim é entregue aos pais/responsáveis, especialmente daqueles alunos que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, como no caso analisado. Mas o estudante costuma acompanhar esse momento, para que ele tenha uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem. A professora conselheira conversa também com o estudante sobre o seu boletim escolar.

Em relação à escrita dos pareceres, é importante destacar que a professora que os escreve, embora conheça o estudante de anos anteriores, tem uma relação bastante restrita com o aluno, isso porque ela possui apenas duas horas-aula semanais com a turma. Isso faz com que os interlocutores interajam com menos frequência e, conseqüentemente, conheçam menos um

ao outro, tenham um vínculo afetivo menor, diferente do que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que o professor tem um contato diário com seus alunos de, aproximadamente, cinco horas por dia.

Para a escrita de um parecer, conforme os pressupostos teóricos que apresentamos no Capítulo 2 sobre avaliação, é necessário um olhar atento do professor, que deve conhecer e acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos, que ocorre de maneira diferenciada em cada componente curricular. Além disso, são necessários registros sobre o desempenho nas atividades, avaliações e projetos desenvolvidos. Como a professora conselheira atua em uma única disciplina, ela depende das informações fornecidas pelos demais professores da turma para ampliar a escrita do parecer, com mais detalhes sobre todas as áreas do conhecimento. Ela escreve em nome do corpo docente, representando-o.

Considerando o contexto da pluridocência dos anos finais do Ensino Fundamental, devemos analisar outro aspecto que pode interferir no processo de elaboração do parecer: o Conselho de Classe. O Conselho é um momento importante, organizado e conduzido pelo Coordenador (a) Pedagógico do nível, em que todos os professores reúnem-se para falar sobre o desempenho de cada aluno no trimestre. Embora a orientação pareça ser para que se discuta sobre todos os estudantes, para que os professores falem sobre as habilidades desenvolvidas, as dificuldades apresentadas e o que deve ser feito para superar essas dificuldades, o tempo é restrito e, muitas vezes, insuficiente para informações individuais. É no Conselho que o professor conselheiro reúne as informações necessárias para a escrita do parecer (pelo menos, a maior parte delas). Todas essas circunstâncias integram a situação de comunicação em que os pareceres estão inseridos e podem influenciar tanto na extensão do texto, como no conteúdo dos pareceres.

5.3.2 Características linguístico-discursivas dos pareceres

No Ensino Fundamental II, o parecer integra o boletim escolar apenas no primeiro e no segundo trimestre. No quadro abaixo, reproduzimos os pareceres escritos para o Estudante P, na íntegra, no ano de 2017:

Quadro 21 – Pareceres descritivos do Estudante P

| 1º Trimestre | |
|----------------|--|
| 1 | Estamos preocupados com teu rendimento escolar. Deverias aproveitar melhor o tempo da aula, fazendo perguntas, iniciando logo as atividades propostas. Tua organização pode melhorar ao usar com frequência a agenda. Leia com atenção às ordens dos exercícios, produza mais e com qualidade e dedique mais tempo aos estudos em casa, revisando os conteúdos em que tens dificuldades. Peça ajuda sempre que necessário! |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| Professora XXX | |
| 2º Trimestre | |
| 1 | Os resultados deste 2º trimestre não estão satisfatórios e coerentes com tua capacidade. Percebe-se que há ainda muito por realizar: aproveitar o tempo em aula, entregar as atividades propostas e realizá-las com capricho, fazer registros nos cadernos, estudar muito mais no turno contrário, envolver-se nas atividades em grupo. Esperamos reação positiva! Tens condições! |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| Professora XXX | |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados.

Os pareceres escritos para o Estudante P são pareceres gerais, elaborados por uma professora (conselheira), mas com observações e orientações de todo o corpo docente sobre o desempenho do estudante durante o trimestre. Por serem mais amplos, abrangem aspectos que dizem respeito a todas as disciplinas e são acompanhados de conceitos expressos para cada componente curricular (aqui não reproduzidos).

Por ser produzido em um contexto diferente dos anos iniciais (pluridocente), o tamanho do parecer muda significativamente, sendo bem menor nos anos finais do Ensino Fundamental. O parecer do primeiro trimestre possui 5 linhas e o parecer do segundo trimestre, 6 linhas. O tamanho reduzido do texto e a presença de informações ou orientações mais gerais (amplas) fazem com que o texto pareça com um comentário (por sua brevidade) que acompanha os conceitos de cada disciplina.

Nesses pareceres, não há uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas pela estudante no trimestre ou orientações específicas de um determinado componente curricular. Em geral, as orientações feitas são amplas, ou seja, podem ser aplicadas a qualquer disciplina (ou a todas elas), como, por exemplo, usar a agenda, revisar os conteúdos em casa e fazer os trabalhos com dedicação e capricho.

Sobre as estratégias de ordem enunciativa, observa-se a presença de um comportamento alocutivo, que se manifesta na relação de força exercida pelo locutor (professora) em relação ao seu interlocutor (estudante). Nessa relação, a professora atribui a si um estatuto de superioridade e tenta influenciar o estudante através de seu discurso para que ele mude seu comportamento e atinja resultados satisfatórios na aprendizagem. No primeiro trimestre, essa influência manifesta-se linguisticamente através das seguintes categorias de modalização, conforme Charaudeau (2016):

- 1) Julgamento: *Estamos preocupados com teu rendimento escolar. Deverias aproveitar melhor o tempo da aula, fazendo perguntas, iniciando logo as atividades propostas.* – linhas 1 e 2. Esse trecho constitui o início do parecer. A professora começa destacando a preocupação com o rendimento escolar do estudante. Essa preocupação não é só dela, o que se evidencia pela conjugação do verbo (locução verbal) na primeira pessoa do plural – “estamos preocupados”; parece ser do corpo docente como um todo, uma vez que ela o representa. Se há preocupação com o rendimento, pressupõe-se que ele não está satisfatório. Dá-se ênfase a isso ao iniciar o parecer com essa frase, de maneira direta. Na segunda frase do parecer, temos uma locução verbal no futuro do pretérito – “deverias aproveitar”, que indica um fato que pode ocorrer posteriormente a um determinado fato passado. A frase fala sobre aproveitar melhor o tempo da aula, fazer perguntas e iniciar imediatamente as tarefas; isso remete a um julgamento implícito, pois significa que, até aquele momento, o estudante não aproveitou o seu tempo em aula, não fez perguntas (ou o fez raramente) e demorou a iniciar as atividades propostas.
- 2) Sugestão: *Tua organização pode melhorar ao usar com frequência a agenda.* – linhas 2 e 3. Nessa frase, a locutora sugere o uso frequente da agenda para melhorar a organização, ou seja, propõe uma ação, que pode ser aceita ou não pelo estudante. Desataca-se o uso do verbo “pode”, um modalizador deôntico que marca dever/obrigatoriedade.
- 3) Injunção: *Leia com atenção às ordens dos exercícios, produza mais e com qualidade e dedique mais tempo aos estudos em casa, revisando os conteúdos em que tens dificuldades. Peça ajuda sempre que necessário!* – linhas 3 a 5. Nas duas últimas frases do parecer, a professora atribui a si um estatuto de superioridade e ordena o estudante, impõe um fazer. Para isso, ela faz uso de verbos no imperativo: leia, produza, dedique e peça. A professora, ao dizer o que o aluno não pode fazer, deixa subentendido o que ele não tem feito.

No segundo trimestre, são utilizadas as seguintes categorias modais:

- 1) Julgamento: *Os resultados deste 2º trimestre não estão satisfatórios e coerentes com tua capacidade. Percebe-se que há ainda muito por realizar: aproveitar o tempo em aula, entregar as atividades propostas e realizá-las com capricho, fazer registros nos cadernos, estudar muito mais no turno contrário, envolver-se nas atividades em grupo.* – linhas 1 a 4. Na primeira frase, há uma reprovação dos resultados obtidos pelo aluno no segundo trimestre. A locutora julga a capacidade do estudante e compara-a com sua produção, que é considerada insuficiente. Na segunda frase, há um julgamento das ações

que o aluno deixou de realizar: aproveitar o tempo, entregar atividades realizadas com capricho, fazer registros, estudar no turno inverso e envolver-se nas atividades em grupo. O “ainda” constitui uma marca de pressuposição, em “ainda há muito por realizar”, a permanência de um estado de “não realização”. Se não realizou, é preciso que ele o faça, por isso ela dá ordens indicando o que fazer. O parecer termina com um julgamento mais amplo, em que a professora avalia as condições do estudante para aprender e afirma enfaticamente: *Tens condições!* (linha 5).

- 2) Injunção: *Esperamos reação positiva!* – linha 5. Nesta frase, há a imposição implícita de um fazer: reagir positivamente às intervenções feitas pelos professores para melhorar o desempenho.

Em relação aos elementos de modalização presentes nos pareceres, conforme as categorias de Adam (2011), percebe-se uma quantidade maior de modalizadores deônticos, porém eles aparecem apenas no primeiro trimestre. Esses modalizadores marcam uma obrigação, dizem respeito às ações que devem ser executadas pelo estudante para que melhore o seu desempenho escolar (conforme o procedimento de injunção, na categoria estabelecida por Charaudeau). Há também um modalizador epistêmico no parecer do primeiro trimestre, marcando certeza. Aparece apenas um modalizador subjetivo, no segundo trimestre, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 22 – Modalizadores

| MODALIZADORES (CATEGORIAS) | 1º TRIMESTRE | 2º TRIMESTRE |
|-------------------------------|--|--|
| EPISTÊMICOS | - tua organização <i>pode</i> melhorar | - |
| DEÔNTICOS | - <i>deverias</i> aproveitar - <i>leia</i> com atenção - <i>produza</i> mais - <i>dedique</i> mais tempo - <i>peça</i> ajuda | - |
| SUBJETIVOS/AVALIATIVOS | - | - <i>Percebe-se</i> que há ainda muito o que fazer |

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as estratégias de ordem enunciatória, destaca-se o modo de organização Descritivo. No primeiro trimestre, a professora inicia o texto relatando a preocupação com o rendimento escolar: *Estamos preocupados com teu rendimento escolar.* - linha 1. Em seguida, há uma descrição do que deveria ser feito pelo estudante, mas não é – descrição de ações: *Deverias aproveitar melhor o tempo da aula, fazendo perguntas, iniciando logo as atividades propostas.* - linha 1 e 2. Na linha 2 e 3, há a descrição de uma sugestão: *Tua organização pode*

melhorar ao usar com frequência a agenda. O parecer termina com a descrição de uma sucessão de atos enunciativos, com ordens que devem ser executadas pelo aluno: *Leia com atenção às ordens dos exercícios, produza mais e com qualidade e dedique mais tempo aos estudos em casa, revisando os conteúdos em que tens dificuldades. Peça ajuda sempre que necessário!* – linha 3 a 5. Não há relatos de atividades ou projetos desenvolvidos pela turma. Também não se observa o uso de estratégias de ensino individualizadas, conforme as características e necessidades do estudante.

A descrição dessa sucessão de atos enunciativos constitui, dentro da organização descritiva, um dos procedimentos para nomear, no caso, o da enumeração. O procedimento para qualificar também é utilizado para fornecer detalhes sobre a maneira de ser ou de fazer do estudante, como, por exemplo, em *aproveitar melhor*, na linha 1; *produza mais e com qualidade*, na linha 3. O “mais” pode ser considerado um quantificador, que revela uma avaliação subjetiva do locutor sobre a produção do estudante, como também ocorre em *dedique mais*, na linha 4.

No segundo trimestre, a descrição encontra-se nas linhas 1 a 4: *Os resultados deste 2º trimestre não estão satisfatórios e coerentes com tua capacidade. Percebe-se que há ainda muito por realizar: aproveitar o tempo em aula, entregar as atividades propostas e realizá-las com capricho, fazer registros nos cadernos, estudar muito mais no turno contrário, envolver-se nas atividades em grupo.* Primeiramente, a professora descreve os resultados do segundo trimestre, que são insatisfatórios. Em seguida, ela descreve, através do procedimento da enumeração, uma sucessão de ações que faltam ser realizadas. Essa descrição combina-se com o ato enunciativo da linha 5: *Esperamos uma reação!*; após relatar o que não está bom e o que falta fazer, espera-se uma reação por parte do interlocutor. A reação é esperada não só pela professora, mas por todo o corpo docente, por isso o verbo está conjugado na primeira pessoa do plural: “esperamos”. A professora encerra o parecer afirmando: *Tens condições!* – linha 5.

O procedimento para qualificar também é empregado no segundo trimestre, como em: *Os resultados deste 2º trimestre não estão satisfatórios*, na linha 1, e *Esperamos reação positiva*, na linha 5. Eles fornecem detalhes sobre as ações descritas no texto ou sobre o estudante.

Analisando a estrutura dos pareceres através dos atos de discurso de Adam (2011), percebe-se um predomínio de atos assertivo-constatativos. Esses atos descrevem o desempenho individual do estudante no trimestre, através das percepções dos professores, ou o que se espera dele em termos de aproveitamento escolar. Como já mencionamos, essa descrição é menos

detalhada neste nível de ensino (anos finais do Ensino Fundamental). O quadro abaixo ilustra a presença desses atos de discurso nos dois trimestres:

Quadro 23 – Atos de discurso assertivo-constatativos

| ATOS ASSERTIVO-CONSTATATIVOS | |
|------------------------------|---|
| 1º TRIMESTRE | - Estamos preocupados com teu rendimento escolar. - Tua organização pode melhorar ao usar com frequência a agenda. |
| 2º TRIMESTRE | - Os resultados deste 2º trimestre não estão satisfatórios e coerentes com tua capacidade. - Percebe-se que há ainda muito por realizar: aproveitar o tempo em aula, entregar as atividades propostas e realizá-las com capricho, fazer registros nos cadernos, estudar muito mais no turno contrário, envolver-se nas atividades em grupo. - Esperamos reação positiva! - Tens condições! |

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se uma concentração de atos de discurso diretivos no primeiro trimestre, com orientações ao estudante sobre o que ele precisa fazer para melhorar o seu aproveitamento nos estudos. Esses atos são sempre antecedidos de atos assertivo-constatativos, que fazem uma espécie de introdução ao assunto e podem também atenuar a prescrição que será realizada nos atos diretivos. Os atos diretivos de Adam (2011) relacionam-se com os procedimentos de injunção de Charaudeau (2016). No segundo trimestre, essas orientações são feitas de modo implícito, sem o uso de atos diretivos. Observa-se o emprego de exclamações em atos diretivos e assertivos, o que os torna também atos de discurso expressivos, pois, por meio das exclamações, a professora exprime sentimentos/atitudes em relação ao estudante.

O quadro a seguir apresenta os atos de discurso diretivos presentes nos pareceres do Estudante P:

Quadro 24 – Atos de discurso diretivos

| ATOS DIRETIVOS | |
|---------------------|--|
| 1º TRIMESTRE | - Deverias aproveitar melhor o tempo da aula, fazendo perguntas, iniciando logo as atividades propostas. - Leia com atenção às ordens dos exercícios, produza mais e com qualidade e dedique mais tempo aos estudos em casa, revisando os conteúdos em que tens dificuldades. -Peça ajuda sempre que necessário! |
| 2º TRIMESTRE | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

O parecer é escrito em segunda pessoa, ou seja, é direcionado ao estudante, o que pode ser percebido através das marcas linguísticas de pronomes e verbos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, embora o estudante seja maior e tenha mais condições de compreender o discurso da professora, a linguagem utilizada pelos jovens em geral não comporta verbos conjugados na

segunda pessoa. Isso torna o texto mais formal e pode levar a um distanciamento do interlocutor. O quadro abaixo lustra as marcas de segunda pessoa nos pareceres:

Quadro 25 – Marcas de segunda pessoa

| Classe de palavras | Marcas nos textos |
|--------------------|--|
| Pronomes | Teu, tua (primeiro trimestre) Tua (segundo trimestre) |
| Verbos | Deverias, leia, produza, dedique (em lugar de dedica), tens, peça (primeiro trimestre) Tens (segundo trimestre) |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses pareceres constituem textos pequenos, especialmente se comparados com os pareceres analisados anteriormente, do Estudante D, aluno dos anos iniciais. Apesar de sucintos, são repletos de significado, especialmente pelas marcas de pressuposição. Destaca-se a pressuposição de um *não fazer* que é revelada nos modalizadores que orientam para um *fazer*: “deverias aproveitar” significa que o estudante não aproveita; “leia com atenção” pressupõe que o estudante não lê com atenção; “produza mais” subentende-se que o aluno produz pouco; “dedique mais tempo” revela que ele dedica pouco tempo; “peça ajuda” mostra que o estudante não pede ajuda, ou o faz com pouca frequência.

Essas marcas de pressuposição revelam informações sobre o desempenho do estudante, sobre o seu aproveitamento escolar, mas pouco diz a respeito do que foi trabalhado em aula, projetos desenvolvidos ou, até mesmo, intervenções realizadas no processo de aprendizagem do estudante. A responsabilidade pela aprendizagem recai, quase exclusivamente, sobre o aluno. A mediação do professor, que integra os princípios pedagógicos da instituição, se dá pelos atos diretivos, pelas ordens dadas ao estudante sobre o que ele deve fazer. Não se percebe relação entre os pareceres dos dois trimestres, como, por exemplo, a retomada, no segundo trimestre, de uma orientação dada no primeiro trimestre.

5.4 Análise 3: Pareceres Descritivos do Ensino Médio

Na terceira subseção deste capítulo, analisaremos pareceres descritivos do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Os pareceres são de uma estudante do primeiro ano do Ensino Médio, que denominamos de Estudante S, conforme descrição nos procedimentos metodológicos. Esta análise seguirá os mesmos procedimentos que as anteriores: caracterização aprofundada dos interlocutores e um estudo das estratégias linguístico-discursivas presentes em

cada um dos pareceres descritivos. Para a compreensão da análise, os pareceres serão reproduzidos na íntegra.

5.4.1 Características identitárias dos parceiros

Nos pareceres do Ensino Médio, temos como locutora a professora conselheira da turma do primeiro ano, responsável pelo acompanhamento dos estudantes de maneira mais próxima e responsável também pela comunicação dos resultados de aprendizagem. Além de conselheira, ela é a professora de Língua Portuguesa e Literatura da estudante cujo parecer estamos analisando. Assim como nos anos finais do Ensino Fundamental, ela escreve o parecer em nome do grupo de professores, após as informações recebidas/coletadas por ela no Conselho de Classe. Cabe à professora organizar as reuniões de pais, conversar e orientar os estudantes, escrever os pareceres e entregar os boletins. A professora trabalha na instituição há alguns anos e, portanto, conhece bem o contexto escolar. Já atuou como conselheira em outros anos, escrevendo pareceres de alunos.

A interlocutora é uma estudante do primeiro ano do Ensino Médio, com aproximadamente 16 anos de idade (neste estudo, denominada Estudante S). A aluna era nova na instituição, ou seja, entrou na escola em 2017, no primeiro ano, assim, possuía ainda pouco vínculo com os professores e pouco conhecia a escola.

Os parceiros (seres sociais) também não estão presentes fisicamente durante a elaboração do parecer. Porém, neste nível de ensino, parece haver uma interação ainda maior entre professor-aluno acerca do conteúdo do parecer descritivo, considerando a idade e o nível de ensino, período em que se estimula mais o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tornando-os sempre mais ativos e conscientes sobre o seu processo de aprendizagem. O boletim costuma ser entregue aos pais/responsáveis na presença do estudante (no caso de alunos com problemas de aprendizagem, como na situação analisada), que recebe orientações oralmente do professor.

Assim como relatado na análise dos pareceres dos anos finais do Ensino Fundamental, também no Ensino Médio a professora elabora o parecer com base nas informações recebidas pelos demais professores no Conselho de Classe, cujo contexto é muito semelhante nos dois níveis. Como professora especialista, ela atua em uma disciplina e convive pouco com a aluna (interlocutora), quatro horas-aula por semana, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura e, esporadicamente, em outros eventos da escola. Esses aspectos compõem a situação de comunicação do gênero discursivo analisado e interferem, em parte, na escrita do texto.

5.4.2 Características linguístico-discursivas dos pareceres

Os pareceres do Ensino Médio, assim como do Ensino Fundamental II, são mais amplos (gerais) e são acompanhados de conceitos expressos por disciplina. Quem os elabora também é o professor conselheiro da turma, que escreve em nome do grupo de professores. Neste nível de ensino, os pareceres são elaborados apenas no primeiro e no segundo trimestre. O quadro abaixo contém os pareceres da estudante, na íntegra, do ano de 2017:

Quadro 26 – Pareceres descritivos da Estudante S

| 1º Trimestre | |
|--------------|---|
| 1 | Teu aproveitamento escolar no primeiro trimestre não foi satisfatório. Sabe-se que foi um trimestre de adaptação para ti em diversos aspectos, mas agora é hora de reagir. Para que tu possas recuperar as lacunas deste trimestre, é necessário continuar investindo tempo nas monitorias, fazer sempre as tarefas de casa, tirar dúvidas com os professores e, o mais importante, manter o foco durante as aulas, prestar atenção nas orientações dos teus professores e anotar tarefas na agenda. Outro aspecto importante é desenvolver os trabalhos realizados com mais qualidade, com respostas completas e com análise. É necessário que leias bastante e diversos textos para ampliar teu conhecimento de mundo. Isso te ajudará a compreender os acontecimentos ao teu redor, do ontem e do hoje, e conseguir projetar uma perspectiva de futuro. Confia mais em ti. Segurança é fundamental para alçar voos certos! |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |
| 10 | |
| 11 | Professora XXX |
| 2º Trimestre | |
| 1 | Conseguiste aproveitar melhor as oportunidades de aprendizagem oferecidas em diversas disciplinas. Isso se deve ao fato de teres te empenhado mais: realizaste as tarefas de casa, tinhas o material em aula e fizeste registros das aulas. Contudo, em algumas disciplinas, observa-se pouco ou quase nenhuma reação e isso nos preocupa bastante. Para conseguires aproveitar mais e melhor as discussões das aulas é importante retomar os conteúdos estudados, concentrar-se em aula, perguntar sobre as dúvidas e evitar conversas desnecessárias para maneres o foco no que é importante. Tu já demonstraste que tens condições para superar desafios. Confia em ti! |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | Professora XXX |

Fonte: Elaborado pela autora, com base na coleta de dados.

O parecer do primeiro trimestre possui 11 linhas e parecer do segundo tem 8 linhas. Em relação às estratégias de ordem enunciativa, que dizem respeito aos procedimentos de construção enunciativa empregados pelo locutor na encenação, observa-se, no primeiro trimestre, a presença das seguintes categorias modais de Charaudeau (2016):

1. Julgamento: *Teu aproveitamento escolar no primeiro trimestre não foi satisfatório.* (linha 1) – a professora estabelece, com seu enunciado, uma ação realizada pelo estudante, que é a participação nas atividades escolares do primeiro trimestre. Ela desaprova essa ação ao afirmar, em relação ao aproveitamento escolar, que ele “não foi satisfatório” sob o seu ponto de vista.
2. Injunção: *Sabe-se que foi um trimestre de adaptação para ti em diversos aspectos, mas agora é hora de reagir.* (linha 1 e 2) – primeiramente, a professora descreve o trimestre do estudante, afirmando que foi um período de adaptações. Em seguida, por meio do

conector “mas”, que marca contraposição, ela afirma que “é hora de reagir”, deixando a ordem implícita para o estudante, uma ação que ele deve realizar.

3. Injunção: *Para que tu possas recuperar as lacunas deste trimestre, é necessário continuar investindo tempo nas monitorias, fazer sempre as tarefas de casa, tirar dúvidas com os professores e, o mais importante, manter o foco durante as aulas, prestar atenção nas orientações dos teus professores e anotar tarefas na agenda.* (linha 2 a 5) – neste trecho, através do procedimento de enumeração utilizado para nomear as ações, a professora elenca o que o estudante deve fazer para recuperar as lacunas apresentadas no trimestre: investir tempo nas monitorias, fazer as tarefas, tirar dúvidas, manter o foco, prestar atenção e anotar tarefas. A expressão “o mais importante” é utilizada para destacar, no enunciado, as três últimas ações, consideradas pela professora como as mais relevantes.
4. Injunção: *Outro aspecto importante é desenvolver os trabalhos realizados com mais qualidade, com respostas completas e com análise.* (linha 5 a 7) – o estudante deve realizar a ação de desenvolver os trabalhos com mais qualidade. A professora utiliza o procedimento para qualificar ao afirmar que essa ação é “outro aspecto importante”.
5. Injunção: *É necessário que leias bastante e diversos textos para ampliar teu conhecimento de mundo. Isso te ajudará a compreender os acontecimentos ao teu redor, do ontem e do hoje, e conseguir projetar uma perspectiva de futuro.* (linha 7 a 9) – o estudante deve executar a ação de ler bastante e diversos textos. A expressão “é necessário que” leva o interlocutor a compreender essa ação como uma ordem a ser executada por ele. A segunda frase justifica o comando dado na primeira, quando a professora afirma que a leitura ajudará na compreensão dos conhecimentos e na projeção de uma perspectiva de futuro.
6. Sugestão: *Confia mais em ti. Segurança é fundamental para alçar voos certos!* (linha 9 e 10) – A professora encerra o parecer sugerindo uma ação (conselho) que pode ou não ser aceita pela estudante: confiar em si mesma. A segunda frase complementa a primeira; nela, a professora apresenta a condição necessária para que a estudante alce voos certos (uma metáfora que significa atingir o objetivo almejado nos estudos e/ou na vida): a segurança.

No parecer do segundo trimestre, temos as seguintes categorias modais:

1. Julgamento: *Conseguiste aproveitar melhor as oportunidades de aprendizagem oferecidas em diversas disciplinas. Isso se deve ao fato de teres te empenhado mais:*

realizaste as tarefas de casa, tinhas o material em aula e fizeste registros das aulas. Contudo, em algumas disciplinas, observa-se pouco ou quase nenhuma reação e isso nos preocupa bastante. (linha 1 a 4) – na primeira frase, a professora julga o aproveitamento da aula pela estudante em diversas disciplinas e aprova a sua ação ao afirmar “conseguieste aproveitar melhor”. Na segunda frase do trecho, a professora descreve as ações realizadas ao mesmo tempo em que as julga. Ela explica/justifica por que aprovou a ação da estudante, através do procedimento da enumeração, utilizado para nomear as ações (realizar as tarefas, ter o material e fazer os registros). Na terceira frase, há uma contraposição ao julgamento positivo realizado nas duas primeiras sentenças, expresso por meio do conector “contudo”. Nesta, há um julgamento negativo da pouca ou quase nenhuma reação da aluna em algumas disciplinas. A professora realiza uma avaliação subjetiva, revelando o ponto de vista do grupo de professores ao afirmar que houve pouca ou quase nenhuma reação em algumas disciplinas. Ela afirma: “isso nos preocupa bastante”. O advérbio “bastante” atua como um intensificador – procedimento descritivo de Quantificação.

2. Julgamento: *Tu já demonstraste que tens condições para superar desafios.* (linha 7) – a professora julga as condições de superar os desafios que a estudante já apresentou, segundo ela, em outro momento (uso do verbo no passado). Quando ela afirma que a aluna tem condições, ela evidencia uma avaliação subjetiva da capacidade de aprender da estudante.
3. Injunção: *Para conseguires aproveitar mais e melhor as discussões das aulas é importante retomar os conteúdos estudados, concentrar-se em aula, perguntar sobre as dúvidas e evitar conversas desnecessárias para manteres o foco no que é importante.* (linha 4 a 7) – a professora impõe ações que a estudante deve fazer para aproveitar mais as discussões das aulas. Ela descreve as ações a serem realizadas através do procedimento da enumeração, utilizado para nomear.
4. Sugestão: *Confia em ti!* (linha 7) – a professora conclui o parecer aconselhando a estudante a confiar em si mesma.

Os procedimentos acima elencados evidenciam um comportamento alocutivo, em que o locutor exerce influência sobre o interlocutor. Há uma relação de força, em que a professora (locutora) ocupa uma posição de superioridade em relação ao aluno (interlocutor). Os procedimentos de Julgamento e Injunção analisados evidenciam esse estatuto de superioridade que a professora atribui a si em seu discurso.

O comportamento de influência também pode ser percebido através das categorias modais de Adam (2011). Há modalizadores deônticos e subjetivos/avaliativos, porém predominam os deônticos. Os modalizadores deônticos, marcam dever, obrigatoriedade em relação às ações que a estudante precisa fazer para superar suas dificuldades, como confiar em si mesma, ler bastante. Os modalizadores avaliativos expressam uma avaliação subjetiva da professora em relação à estudante e/ou o seu desempenho, como “pouco ou nenhuma reação”. O quadro abaixo apresenta os modalizadores utilizados nos pareceres do 1º e do 2º trimestre:

Quadro 27 – Modalizadores

| MODALIZADORES (CATEGORIAS) | 1º TRIMESTRE | 2º TRIMESTRE |
|--------------------------------|---|--|
| EPISTÊMICOS | - | - |
| DEÔNTICOS | - <i>é necessário</i> continuar - <i>agora é hora</i> de reagir - outro aspecto importante <i>é desenvolver</i> - <i>é necessário</i> que <i>leias</i> bastante - <i>confia</i> em ti | - <i>confia</i> em ti |
| SUBJETIVOS/ AVALIATIVOS | - <i>é importante</i> retomar os conteúdos, concentrar-se, evitar... - sabe-se que foi um trimestre de adaptação | - observa-se pouco ou quase nenhuma reação |

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às estratégias de ordem enunciatória, observa-se que a locutora utiliza o modo de organização do discurso Descritivo. A descrição refere-se ao desempenho do estudante, como se observa em *Conseguiste aproveitar melhor as oportunidades de aprendizagem oferecidas em diversas disciplinas*. (linha 1 – parecer do 2º trimestre), em que a professora descreve o aproveitamento nas disciplinas; ou às ações que a estudante deve realizar, como vemos em: *Para que tu possas recuperar as lacunas deste trimestre, é necessário continuar investindo tempo nas monitorias, fazer sempre as tarefas de casa, tirar dúvidas com os professores e, o mais importante, manter o foco durante as aulas, prestar atenção nas orientações dos teus professores e anotar tarefas na agenda*. (linha 2 a 5 – parecer do 1º trimestre), quando a professora elenca as ações que a aluna deve fazer para sanar suas lacunas na aprendizagem. Não há descrição de atividades desenvolvidas pela turma ou relato de projetos desenvolvidos por alguma disciplina ou área do conhecimento. As informações são amplas e não expressam aspectos da individualidade da estudante. Isso contraria, em parte, o princípio de avaliação formativa adotado pela instituição, que prevê o uso de estratégias individualizadas para cada estudante, de acordo com a necessidade.

Na descrição, são utilizados diferentes procedimentos, como a enumeração: *é necessário continuar investindo tempo nas monitorias, fazer sempre as tarefas de casa, tirar*

dúvidas com os professores e, o mais importante, manter o foco durante as aulas, prestar atenção nas orientações dos teus professores e anotar tarefas na agenda. (linha 2 a 5 – parecer do 1º trimestre); *Isso se deve ao fato de teres te empenhado mais: realizaste as tarefas de casa, tinhas o material em aula e fizeste registros das aulas.* (linha 2 e 3 – parecer do 2º trimestre). A enumeração, segundo Charaudeau (2016), é um procedimento utilizado para nomear, nesse caso, nomeia ações que o aluno deverá fazer, no primeiro trimestre; ou ações que o aluno fez, como no exemplo do segundo trimestre. Outro procedimento para nomear que é empregado nos pareceres é a quantificação, que produz um efeito de subjetividade, que observamos em: *desenvolver os trabalhos realizados com mais qualidade* (linha 6, 1º trimestre); *observa-se pouco ou quase nenhuma reação* (linha 3 e 4 – 2º trimestre).

O procedimento de localizar-situar é utilizado somente no parecer do primeiro trimestre: *no primeiro trimestre* (linha 1), *deste trimestre* (linha 3). Esse procedimento confere precisão ao texto, através de um enquadre espaço-temporal que situa o leitor sobre o período do ano letivo de que se está falando. Procedimentos linguísticos para qualificar, que fornecem detalhes sobre a maneira de ser e de fazer, são utilizados em: *Outro aspecto importante* (linha 5 e 6 – 1º trimestre); *aproveitar melhor* (linha 1 – 2º trimestre); *evitar conversas desnecessárias* (linha 6 – 2º trimestre).

Em relação às cadeias de atos de discurso, que revelam informações sobre a estrutura hierárquica do texto, percebe-se uma presença significativa de atos de discurso assertivo-constatativos e atos diretivos, como ilustram os quadros a seguir:

Quadro 28 – Atos de discurso assertivo-constatativos

| ATOS ASSERTIVO-CONSTATATIVOS | |
|-------------------------------------|--|
| 1º TRIMESTRE | <ul style="list-style-type: none"> - Teu aproveitamento escolar no primeiro trimestre não foi satisfatório. - Sabe-se que foi um trimestre de adaptação para ti em diversos aspectos, mas agora é hora de reagir. - Isso te ajudará a compreender os acontecimentos ao teu redor, do ontem e do hoje, e conseguir projetar uma perspectiva de futuro. |
| 2º TRIMESTRE | <ul style="list-style-type: none"> - Conseguiste aproveitar melhor as oportunidades de aprendizagem oferecidas em diversas disciplinas. - Isso se deve ao fato de teres te empenhado mais: realizaste as tarefas de casa, tinhas o material em aula e fizeste registos das aulas. - Contudo, em algumas disciplinas, observa-se pouco ou quase nenhuma reação e isso nos preocupa bastante. - Tu já demonstraste que tens condições para superar desafios. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 29 – Atos de discurso diretivos

| ATOS DIRETIVOS | |
|-----------------------|---|
| 1º TRIMESTRE | <ul style="list-style-type: none"> - Para que tu possas recuperar as lacunas deste trimestre, é necessário continuar investindo tempo nas monitorias, fazer sempre as tarefas de casa, tirar dúvidas com os professores e, o mais importante, manter o foco durante as aulas, prestar atenção nas orientações dos teus professores e anotar tarefas na agenda. - Outro aspecto importante é desenvolver os trabalhos realizados com mais qualidade, com respostas completas e com análise. - É necessário que leias bastante e diversos textos para ampliar teu conhecimento de mundo. - Confia mais em ti. |
| 2º TRIMESTRE | <ul style="list-style-type: none"> - Para conseguires aproveitar mais e melhor as discussões das aulas é importante retomar os conteúdos estudados, concentrar-se em aula, perguntar sobre as dúvidas e evitar conversas desnecessárias para manteres o foco no que é importante. - Confia em ti! |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os atos assertivos afirmam como a estudante está no processo de aprendizagem, o que conseguiu fazer ao longo do trimestre, como em *Teu aproveitamento escolar no primeiro trimestre não foi satisfatório*. (linha 1, parecer do 1º trimestre), em que a professora faz uma descrição do aproveitamento da estudante. Já os atos diretivos prescrevem o que a estudante precisa fazer para melhorar seu desempenho nos estudos, como se concentrar em aula ou ler bastante. Nesses pareceres também se percebe que os atos assertivos antecedem os atos diretivos, preparando a estudante para as prescrições que serão feitas. A locutora optou por iniciar os pareceres fazendo afirmações, descrevendo o processo, para então dizer/orientar para o que precisa ser feito. Observa-se que há relação entre as categorias de Charaudeau (2016) e de Adam (2011). Os atos diretivos (ADAM, 2011), por exemplo, evidenciam o comportamento alocutivo expresso pelo procedimento da Injunção (CHARAUDEAU, 2016).

As orientações sobre o que a estudante precisa fazer (atos diretivos) são marcadas pela pressuposição. Em frases em que se afirma “é necessário que leias bastante”, pressupõe-se que a aluna lê pouco, ou em “agora é hora de reagir”, infere-se que, até o momento, a estudante não reagiu perante as dificuldades apresentadas.

No parecer do primeiro trimestre, há um ato de discurso declarativo: *Segurança é fundamental para alçar voos certos!* (linha 9). Esse ato de discurso tem como objetivo provocar uma mudança de comportamento, motivar a aluna apresentando o que é necessário para alçar voos certos.

A professora demonstra conhecer a estudante e acompanhá-la em seu processo de aprendizagem, como, por exemplo, quando ela afirma estar ciente do processo de adaptação da estudante no trimestre, como no trecho em que escreve: *Sabe-se que foi um trimestre de adaptação para ti em diversos aspectos, mas agora é hora de reagir.* (linha 1, parecer do primeiro trimestre). A expressão “sabe-se” é uma marca de comportamento delocutivo, em que o dito desvincula-se do locutor e do interlocutor. É uma modalidade de Asserção (afirmação) e, como tal, relaciona-se à modalidade elocutiva do Saber, em que uma informação é pressuposta e o locutor diz se tem ou não conhecimento dela. Nesse caso, porém, o “eu” não se revela, mas “sabe-se”, o que produz o efeito do coletivo (os professores sabem que foi um trimestre de adaptação).

A professora também procura estimular a estudante no prosseguimento dos estudos quando escreve, no segundo trimestre, que a aluna já demonstrou ter condições para superar desafios e encerra orientando: *Confia em ti!*, o que também demonstra que, até o momento, a confiança da aluna não foi suficiente para a superação das dificuldades apresentadas.

O parecer apresenta também marcas linguísticas da segunda pessoa no texto, como pronomes e verbos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 30 – Marcas de segunda pessoa

| Classe de palavras | Marcas nos textos |
|--------------------|---|
| Pronomes | Teu, tu, ti, teus, te (primeiro trimestre) Tu, ti, te (segundo trimestre) |
| Verbos | Possas, leias, confia (primeiro trimestre) Conseguiste, teres empenhado, fizeste, confia, demonstraste, realizaste, tinhas (segundo trimestre) |

Fonte: Elaborado pela autora.

O uso da segunda pessoa torna o texto mais formal e com uma linguagem diferente da utilizada pelos jovens do Ensino Médio. Esse aspecto pode distanciar o interlocutor, embora

nesta faixa-etária ele já tenha condições de diferenciar um texto formal de um texto informal, podendo compreender esse uso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA O FUTURO

É chegada a hora de finalizar, assim, trazemos nesta seção algumas reflexões sobre o tema estudado, sem a intenção, contudo, de querer esgotá-lo. Sabemos, como pesquisadores, que a tarefa nunca termina, pois, cada descoberta abre novas janelas, para novos olhares, com múltiplas possibilidades e que geram infinitas aprendizagens.

O propósito desta pesquisa consistiu em verificar qual é a função linguístico-discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação de estudantes da educação básica. Apoiados nos pressupostos teóricos de Charaudeau (2005, 2018), com a Semiologia, e de Adam (2011), com a Análise Textual dos Discursos, buscamos compreender a situação de comunicação em que os pareceres se inserem e analisamos as marcas linguístico-discursivas do modo como o locutor percebe seu interlocutor, considerando as restrições impostas pela situação de comunicação, bem como os efeitos de sentido que essas marcas podem exercer em seus interlocutores.

Os pareceres descritivos constituem um gênero do discurso utilizado para a expressão dos resultados de avaliação. Assim, nossa pesquisa encontra-se na interface de duas grandes áreas: a Educação e a Linguística Aplicada. Está ligada à Educação por tratar de um tema que abrange a avaliação, o ensino e a aprendizagem, e o corpus da pesquisa expressa resultados desse processo. Dessa forma, subsidiados pelos estudos de educadores como Hoffmann, Vasconcellos, Luckesi e Esteban, procuramos compreender também em que contexto surgiram os pareceres descritivos e que conceitos de avaliação os fundamentam. A relação com a Linguística Aplicada se dá pelas teorias que sustentam a pesquisa (Semiologia e Análise Textual dos Discursos), por meio das quais analisamos marcas linguístico-discursivas dos textos que nos permitiram investigar a função discursiva desse gênero.

O corpus da pesquisa é composto por pareceres descritivos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola de ensino privado da região do Vale dos Sinos. Escolheu-se uma instituição que utiliza pareceres em todos os níveis de ensino para expressar resultados de avaliação, pois isso nos permitiria analisar como esse gênero se mostra em cada um dos níveis, considerando as especificidades de cada situação de comunicação. Optamos pela análise de pareceres dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Selecionamos pareceres de alunos com dificuldades de aprendizagem, cujos textos apresentam mais intervenções do professor. Ao todo, o corpus inicial da pesquisa é composto por 60 pareceres, 36 dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 10 dos anos finais do Ensino Fundamental e 14 do Ensino Médio. Para a análise detalhada dos

aspectos linguístico-discursivos, selecionamos os pareceres de um estudante de cada nível de ensino que, no total, resultou em sete pareceres para a análise. Esse foi o nosso corpus de estudo.

A Semiologia, criada por Charaudeau, é uma teoria do discurso que relaciona questionamentos externos e internos sobre fenômenos da linguagem, por isso, os textos precisam estar situados para que se faça a análise de aspectos linguísticos e discursivos. Nessa teoria, o ato de comunicação corresponde à realização de uma encenação realizada pelo locutor, de acordo com sua finalidade e tendo em vista seu interlocutor, que pode estar presente fisicamente ou não. Charaudeau analisa o discurso em três níveis, que correspondem às competências do sujeito: o nível situacional, o nível discursivo e o nível semiológico. Nosso estudo desdobrou-se nesses três níveis para a análise dos pareceres. No nível semiológico, incorporamos também os pressupostos teóricos de Adam sobre a Análise Textual dos Discursos.

A partir da descrição e análise do nível situacional, constatou-se que, de fato, a situação de comunicação, as restrições estabelecidas pelo contrato determinam, em grande parte, as escolhas linguísticas dos textos. Nos pareceres descritivos analisados, nos três níveis de ensino, temos como locutor um professor ou uma professora que procede a uma encenação na comunicação dos resultados de avaliação, utilizando e organizando o discurso de acordo com uma determinada intenção, visando o interlocutor (estudante). O fim discursivo desse gênero do discurso é um fazer-saber (informar) com vistas a um fazer-fazer (agir). A análise dos aspectos linguístico-discursivos dos textos (níveis discursivo e semiológico), com o exame das estratégias de ordem enunciativa e enunciatória, evidenciou esse objetivo na comunicação.

Na encenação do ato de comunicação, verificou-se que é estabelecida uma relação de influência do locutor sobre o interlocutor, evidenciando-se um comportamento alocutivo (CHARAUDEAU, 2016). Ao enunciar-se através do parecer descritivo, o (a) professor (a) estabelece, com seu enunciado, um estatuto de superioridade, mobilizando e organizando categorias da língua para dar conta dessa posição que ele ocupa em relação ao (a) aluno (a), ao que é dito e ao que o (a) aluno (a) diz. Observou-se, durante as análises, que o (a) professor (a), com o seu dizer, implica o estudante, impondo-lhe uma ação. Essa imposição estabelece uma relação de força entre ambos que se expressa por meio de categorias modais como o Julgamento, a Injunção, a Interpelação e a Sugestão.

A categoria modal mobilizada em todos os pareceres analisados, independentemente do nível de ensino, é o Julgamento. No Julgamento, o (a) professor (a) estabelece com seu enunciado uma ação realizada pelo estudante e julga essa ação, declarando sua aprovação ou desaprovação. O julgamento é bastante utilizado em todos os pareceres, nos três níveis de

ensino, evidenciando aspectos do desempenho do estudante em aula, nas tarefas realizadas. A Injunção também é uma categoria muito utilizada nos pareceres. Na Injunção, o locutor estabelece com seu enunciado uma ação a realizar, impondo um fazer. Nos pareceres analisados, nos três níveis de ensino, percebemos que a injunção é empregada com mais intensidade no primeiro trimestre, diminui um pouco no segundo e é pouco ou não utilizada no terceiro trimestre.

As expressões deônticas são marcas da injunção e estão muito presentes nos pareceres analisados. Segundo Adam (2011), os modalizadores imprimem no enunciado uma avaliação, um ponto de vista do locutor sobre o conteúdo de sua enunciação e sobre a própria enunciação. Essa avaliação é sempre em função da interlocução ou do interlocutor, como se observa nas análises realizadas. Os modalizadores deônticos marcam dever/obrigação ou permissão. O grande número desses modalizadores pode ter relação com o fim discursivo do gênero: um fazer-saber com vistas a um fazer-fazer. O (a) professor (a), ao expressar-se por meio de modalizadores deônticos, impondo ações que precisam ser realizadas pelo estudante, deixa subentendido de um não fazer.

Considerando que a injunção impõe um fazer, o declínio no uso dessa estratégia de enunciação nos pareceres ao longo do ano pode ocorrer devido ao fato de haver mais necessidade de intervenções no primeiro e no segundo trimestre, pois o estudante está no início ou no meio do processo de aprendizagem e pode/deve tentar sanar suas dúvidas para conseguir uma aprovação. No final do ano letivo, há o encerramento de um ciclo (ano escolar), assim, só é possível fazer encaminhamentos ou dar conselhos/sugestões que sirvam para o ano seguinte.

Outro aspecto interessante é que, sempre depois de um julgamento, emprega-se uma injunção ou uma sugestão, o que nos leva a pensar que, de certa forma, o julgamento introduz ou prepara para a injunção ou para a sugestão. O julgamento traz uma avaliação do desempenho do estudante, que pode ser boa ou ruim, e, logo em seguida, utiliza-se a injunção ou sugestão para dizer ou sugerir/aconselhar o que deve ser feito para melhorar a situação, no caso de uma dificuldade, ou para manter o nível de desempenho apresentado, caso este tenha sido considerado satisfatório pelo (a) professor (a).

A sugestão é utilizada com menos frequência nos pareceres que a injunção. Na sugestão, o locutor propõe, por meio do seu discurso, a realização de uma ação, que pode ser aceita ou não pelo interlocutor. Também a interpelação não aparece em todos os pareceres, ela é utilizada apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na interpelação, o locutor dirige-se diretamente a pessoa, nomeando-a no texto e destacando-a entre as demais.

Essa estrutura do texto, organizado de forma hierárquica, também pode ser observada através dos atos de discurso elencados por Adam (2011). Os pareceres descritivos analisados apresentam estrutura semelhante em relação aos atos do discurso utilizados, que estão organizados de forma hierárquica. Observa-se um predomínio de atos assertivo-constatativos (que afirmam/descrevem como são/estão as coisas) e diretivos (que exprimem obrigações/deveres), o que se justifica pelo fim discursivo dos textos, (informar os estudantes sobre o seu desempenho escolar e orientá-los para que possam aprimorá-lo).

A hierarquia dos atos de discurso se dá pela utilização inicial nos textos de atos assertivo-constatativos, seguidos de atos diretivos. Pode-se perceber que os atos assertivos preparam ou até justificam as orientações e encaminhamentos dados nos atos diretivos que os seguem, o que também ocorre com os julgamentos e as injunções. No parecer do terceiro trimestre dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que há uma preocupação maior em afirmar as aprendizagens que foram adquiridas e, como é o término do ano escolar, fazem-se poucas intervenções pedagógicas, apenas aconselhamentos para o ano escolar seguinte.

Há poucos atos do discurso expressivos nos pareceres analisados. Talvez isso ocorra pelo fato de o gênero corresponder a um documento formal da escola e, por isso, expresse menos sentimentos/emoções. Sugere-se uma reflexão acerca dos atos expressivos, pouco utilizados nos textos: não seriam eles importantes para o encorajamento e a elevação da autoestima dos estudantes? Os atos de discurso diretivos asseguram, sozinhos, um agir dos estudantes?

O engajamento dos professores se dá em pequena escala em todos os pareceres, apenas através do uso da primeira pessoa na descrição das atividades que foram realizadas pela turma e pelo professor (nos pareceres dos anos iniciais do Ensino Fundamental), e nas observações e manifestações de preocupação dos professores nos pareceres dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nota-se que cabe ao estudante agir para melhorar a sua aprendizagem, o que revela uma grande expectativa em relação a um fazer do aluno. A responsabilidade pelo sucesso na aprendizagem recai quase exclusivamente sobre o estudante.

Todos os pareceres analisados foram escritos em segunda pessoa, dirigidos ao estudante. Embora o uso da segunda pessoa não constitua uma norma descrita nos documentos da instituição, a recorrência desse uso pode revelar a existência de uma orientação não formal aos professores. Em relação aos pareceres dos anos iniciais do Ensino Fundamental, escritos para o Estudante D, é preciso salientar que muitas das informações e orientações dadas pela professora parecem estar mais direcionadas aos pais do que ao aluno, considerando tratar-se de um interlocutor com, aproximadamente, sete anos de idade. São orientações que, para a criança

realizar, ela depende de seus pais, como a organização de uma rotina de estudos em casa e a consulta com especialistas, como psicóloga e psicopedagoga. Também chama a atenção o vocabulário técnico empregado na descrição dos conteúdos trabalhados nos anos iniciais, de difícil compreensão para uma criança ou para um público não especializado, o que caracteriza, para Charaudeau (2016), um efeito de saber.

Como o parecer constitui um documento formal da escola, nos anos iniciais a professora pode estar preocupada em registrar, documentar o processo de aprendizagem do aluno, os projetos desenvolvidos e as intervenções por ela realizadas, garantindo, assim, que os pais estejam cientes sobre os progressos e também sobre as dificuldades apresentadas pelo seu filho (a) ao longo do ano. Dessa forma, verifica-se que o parecer também serve de resguardo à escola, um documento que comprova o que foi realizado, caso o estudante venha a reprovar e questione-se sobre o trabalho do professor (a).

Para apresentar as atividades desenvolvidas em cada trimestre ou relatar o desempenho dos estudantes, destaca-se a utilização do Modo Descritivo de organização do discurso. Ele é utilizado em todos os pareceres analisados. A narração é empregada, mas com o objetivo de descrever as ações realizadas pela turma ou pelo estudante (narrar para descrever). Observou-se o uso de procedimentos da organização descritiva para nomear, localizar-situar e qualificar. Na nomeação, emprega-se a denominação, para identificar de quem se está falando; a enumeração, para listar atividades desenvolvidas, conteúdos trabalhados ou uma sucessão de ações que devem ser ou foram realizadas; e a quantificação, que produz efeitos de subjetividade. O procedimento de localizar-situar traz precisão ao texto, promovendo um enquadre espaço-temporal (normalmente, fazendo referência ao trimestre a que corresponde o parecer). A qualificação fornece detalhes sobre o estudante ou as atividades realizadas.

Através desses procedimentos de organização descritiva, observa-se uma construção subjetiva de mundo no parecer, em que o (a) professor (a) descreve o estudante, as aulas e as atividades realizadas a partir da sua própria visão, que não é necessariamente verificável. O universo construído é relativo ao imaginário pessoal do sujeito falante, dessa forma, mesmo que o parecer siga as normas da escola e esteja pautado em seus princípios filosóficos e pedagógicos, sempre estará em jogo a subjetividade expressa por quem o escreve, pois sempre exprime o ponto de vista do locutor.

A partir da identificação e análise das estratégias enunciativas e enunciatórias utilizadas, que mobilizam diferentes categorias linguísticas as quais podem ser verificadas a partir dos pressupostos de Charaudeau (2016) e Adam (2011), podemos concluir que a função linguístico-discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação vai muito além

de informar. Eles visam influenciar o interlocutor, levando-o a um agir. Mas esse interlocutor, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é apenas o estudante, mas também os pais ou responsáveis por esse (a) aluno (a). Além disso, nesse nível de ensino, os pareceres podem servir de resguardo à escola, como um registro dos procedimentos adotados por ela e pelo professor (a) ao longo do ano letivo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, os pareceres são menores e apresentam poucas informações sobre o que foi desenvolvido em aula, ou quais conteúdos foram abordados no trimestre. Nesses níveis, os pareceres assemelham-se a comentários, mais amplos, sobre os estudantes. Enquanto nos anos iniciais a professora preocupa-se em fornecer detalhes individuais da criança, do seu desempenho, nos demais níveis, as orientações são gerais e parecem servir a qualquer disciplina ou ano escolar. Há poucas informações ou descrições que revelem aspectos da individualidade do estudante, ou o uso de estratégias específicas para as dificuldades que o (a) aluno (a) apresenta. Os pareceres dos anos iniciais revelam também uma progressão nos conteúdos abordados, há uma ideia “início, meio e fim” conforme o ano letivo se desenvolve. A professora preocupa-se em retomar aspectos abordados no trimestre anterior, o que não ocorre nos demais níveis de ensino.

Isso demonstra que os pareceres dos anos iniciais estão mais coerentes com a proposta pedagógica da instituição expressa nos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Nesses documentos, evidencia-se o papel do professor como um mediador do processo de aprendizagem, que acredita no aluno e utiliza diferentes estratégias para a superação das dificuldades apresentadas, o que pode ser percebido através dos relatos dos pareceres dos anos iniciais. O parecer dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não revela estratégias utilizadas pelos professores para auxiliar na aprendizagem dos alunos e pouco implica o professor nesse processo. Os pareceres desses níveis, sozinhos, não revelam muito sobre a aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

A escrita de um parecer descritivo exige um olhar atento do professor sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos. Esse olhar atento e contínuo lhe dará subsídios para a escrita do texto. A mudança no tamanho e no conteúdo dos pareceres descritivos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos faz refletir: faltam informações aos professores conselheiros sobre os seus alunos? Falta clareza sobre o que escrever ou como escrever? Ou falta reflexão sobre as estratégias de ensino e aprendizagem? Nos documentos da escola, as orientações são as mesmas para todos os níveis de ensino, no entanto, os pareceres produzidos apresentam características diferentes. Poderiam essas orientações auxiliar mais os professores na escrita dos pareceres?

Os pareceres descritivos são documentos importantes de expressão dos resultados de avaliação. Podem servir de subsídio para o trabalho do professor e auxiliar os estudantes no seu processo de aprendizagem, indo ao encontro da perspectiva mediadora de avaliação. Nos pareceres analisados, percebe-se uma oscilação na descrição de conhecimentos e comportamentos dos estudantes. Ao privilegiar a descrição de comportamentos ou desconsiderar aspectos da individualidade dos alunos, o parecer pode acabar por criar ou reforçar estereótipos, tornando o processo de avaliação novamente classificatório. Dessa forma, é preciso que as instituições de ensino reflitam sobre o processo de avaliação realizado e sobre o parecer descritivo.

A elaboração do parecer é um desafio para o docente, pois ele constitui uma interlocução entre aluno, professor e escola. As instituições devem pensar e avaliar essa forma de registro, definindo quem, de fato, será o seu interlocutor e o que desejam com essa modalidade de comunicação de resultados de avaliação. O parecer descritivo, como instrumento pedagógico, poderá apresentar uma linguagem técnica, portanto deve-se considerar a possibilidade de uso de outras formas de registro mais acessíveis quando o interlocutor for um público não especializado.

Os aspectos aqui elencados, a partir das análises realizadas, podem auxiliar as instituições de ensino a refletirem sobre o modo como elaboram seus pareceres, verificando se eles de fato estão coerentes com a proposta pedagógica da escola e embasados em conceitos atuais de avaliação, ensino e aprendizagem. Como esse gênero do discurso caracteriza-se por um comportamento essencialmente alocutivo, em que o locutor tenta influenciar por meio do seu discurso o interlocutor, os pareceres podem interferir não só na autoestima dos estudantes, como também nos rumos da prática pedagógica da instituição.

Encerro esta dissertação certa de que ainda há muitas reflexões possíveis de serem feitas acerca dos pareceres descritivos. Esta pesquisa debruçou-se sobre os pareceres a partir da análise de textos de uma instituição escolar, mas sabemos que muitas instituições fazem uso deste gênero para a expressão dos resultados de avaliação, cada uma com características que lhe são peculiares. Uma nova perspectiva de análise deste gênero do discurso poderia ser o estudo dos pareceres descritivos elaborados nesta instituição na Educação Infantil, nível de ensino considerado precursor dessa modalidade de registro.

Os estudos em Linguística Aplicada têm ampliado seu campo de atuação, contribuindo com pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Como afirmei na introdução deste trabalho, busquei na Linguística Aplicada subsídios que me ajudassem a olhar para os desafios da minha profissão, como a aprendizagem dos estudantes, a avaliação e a expressão dos

resultados desse processo, por um viés diferente, linguístico-discursivo. A Linguística Aplicada promoveu não só a reflexão sobre situações autênticas de uso da língua, como também apontou novos caminhos para minha trajetória pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan Université, 1999.

_____. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

CARVALHO, Rodrigo S. Pareceres descritivos: histórias de saber, poder e verdade sobre os/as infantis. **Conteúdo Escola**, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/historias-de-saber-poder-e-verdade-sobre-osas-infantis.html>>. Acesso em: 24 set. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicaci3n a las competencias discursivas. **Revista latinoamericana de estudios del discurso - ALED**, Caracas, v. 1, n. 1, p.1-10, 2001a.

_____. **Vis3es discursivas, g3neros situacionais e constru3o textual em an3lise de discursos**: tipos e g3neros. Toulouse: Ed. Universidade do Sul, 2001b. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres,83.html>>. Acesso em 17 nov. 2018.

_____. Visadas discursivas, g3neros situacionais e constru3o textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. (Org.). **G3neros**: reflex3es em an3lise do discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Visadas-discursivas-generos.html>>. Acesso em: 05 maio 2018.

_____. Uma an3lise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). **Da língua ao discurso**: reflex3es para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

_____. Uma problemática comunicacional dos g3neros discursivos. **Signos**, v. 43, 2010. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-problematica-comunicacional.html>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organiza3o. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **La argumentación persuasiva:** El ejemplo del discurso político. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/La-argumentacion-persuasiva-El.html>>. Acesso em: 22 julho 2018.

_____.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** 3. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2004.

DIDÓ, Andréia Gulielmin. **Pareceres descritivos de alunos surdos:** revelações sobre o seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

ESCOLA ALFA. **Projeto Político Pedagógico.** 2013.

_____. **Regimento.** 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Rosângela Silveira. **O que dizem os pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem da Língua materna?** 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito ou desafio. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

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

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências.** Porto Alegre: Premier, 2003.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. *Anais...* 2009. p. 1369-1376. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Erivaldo%20Pereira%20do%20NASCIMENTO%20-%20ok.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PINHEIRO, Claudia. **Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 323/99**. Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/20150810111826pare_0323.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação - do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.5).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.