

## O PORTFÓLIO E O ETHOS DISCURSIVO: REFLEXÕES SOBRE UMA ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS

Sandro Luís da SILVA<sup>49</sup>

**Resumo:** A Universidade Federal de Lavras implementou na matriz curricular da graduação a disciplina Comunicação e Expressão, cujo objetivo é o aperfeiçoamento da habilidade de escrita nos diferentes gêneros textuais. Este artigo apresenta reflexões sobre o processo de escrita de uma turma de Licenciatura em Física, registrado em um portfólio. A análise pauta-se em Villas Boas (2012), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Schneuwly e Dolz (2004) e, ainda, em Maingueneau (2002, 2008, 2010). Observou-se que os alunos apresentaram olhar crítico para a própria produção textual em diferentes gêneros, sobretudo os que objetivam a formação acadêmica.

**Palavras-chave:** Escrita. Portfólio. Gêneros Textuais. *Ethos* Discursivo.

**Abstract:** *UFPA has implemented the course Communication and Expression in the undergraduate curriculum, whose goal is the improvement of writing skills in different text genres. This article presents reflections on the writing process of a Bachelor's degree class in Physics, recorded in a portfolio. The analysis is guided by Villas Boas (2012), Marcuschi (2008, 2010, 2011), and Schneuwly Dolz (2004) and also by Maingueneau (2002, 2008, 2010). It has been observed that the students presented a critical view on their own text production in different genres, especially those which focus on Education.*

**Keywords:** *Writing. Portfolio. Text Genres. Discursive Ethos.*

---

<sup>49</sup> Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Ensino no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos, São Paulo, Brasil. [vitha75@gmail.com](mailto:vitha75@gmail.com)

## Considerações Iniciais

Neste artigo, expomos os resultados (ainda que preliminares) de uma experiência na prática docente em relação ao trabalho de produção textual com alunos do primeiro período do curso de Licenciatura em Física, na Universidade Federal de Lavras<sup>50</sup>, Minas Gerais. Pretendemos levantar algumas reflexões sobre o processo de escrita a partir da análise de portfólios elaborados pelos alunos, nos quais eles registraram, em diversos gêneros, suas impressões, dificuldades e superações no processo de ensino-aprendizagem na disciplina Comunicação e Expressão, cujo objetivo é oferecer ao discente um momento para o aperfeiçoamento da habilidade de leitura e de escrita textual em diferentes gêneros textuais. O ponto de partida deste artigo são 3 portfólios elaborados por alunos do curso de Licenciatura em Física, escolhidos aleatoriamente, a partir dos quais analisamos ainda constituição do *ethos* discursivo, considerando as propostas dadas pelos professores.

Acreditando em uma avaliação processual, a ideia de portfólio surgiu-nos por alguns fatores, dentre os quais podemos citar o fato de que este suporte<sup>51</sup> caracterizar-se como um instrumento que vem auxiliar nos procedimentos avaliativos na formação inicial dos sujeitos de um curso superior. Ele é uma possibilidade de avaliar todo o processo por que passou o aluno, permitindo que este consiga perceber o amadurecimento, as facilidades e as dificuldades encontradas diante da proposta de aprendizado.

Vale ressaltar que o portfólio também possibilita ao professor algumas reflexões sobre sua atuação junto aos alunos em relação às estratégias utilizadas durante o desenvolvimento das atividades em aula ou extraclasse, levando-o a (re)ver os pontos positivos e/ou os negativos que as permearam, seja em relação ao conteúdo, seja em relação às estratégias utilizadas durante as aulas.

O portfólio, sem dúvida, é uma importante estratégia avaliativa, sobretudo para aqueles que acreditam que a avaliação constitui-se em momentos de reflexão sobre a atuação de todos os sujeitos envolvidos na prática docente na Instituição escolar.

---

<sup>50</sup> A Universidade Federal de Lavras será designada, neste texto, como UFLA.

<sup>51</sup> Temos clareza da complexidade do assunto e de que ainda não há consenso sobre o conceito de **suporte** e, por isso, nos limites deste trabalho, consideraremos o portfólio como suporte, de acordo com a concepção dada por Marcuschi (2008).

Diante dessas considerações iniciais, o intuito deste artigo é, além da socialização dessa experiência em aula de produção textual, refletir sobre a escrita de textos durante a formação inicial, no caso, dos futuros professores de Física, assim como as repercussões da escrita na formação acadêmica. Para atingir esse propósito, o texto está dividido em três partes: a primeira é denominada “Refletindo um pouco sobre a escrita”, em que apresentamos uma discussão sobre o processo de escrita e a constituição dos gêneros discursivos. Em seguida, trazemos algumas reflexões sobre o portfólio para, depois, apresentarmos a análise dos três portfólios objetos deste estudo. Por fim, fazemos algumas considerações sobre os pontos levantados no artigo e as referências bibliográficas.

### **Refletindo um pouco sobre a escrita**

O ato de ler e o de escrever não podem ser abordados somente numa perspectiva positivista, para a qual a leitura e a escrita são simples técnicas, o que impede, de certa forma, entender as transformações atuais e radicais por que essas duas habilidades passam no processo de ensino-aprendizagem face ao contexto em que as novas tecnologias têm explorado uma maior interação por parte dos sujeitos tanto na escrita quanto na leitura, exigindo, assim, novas formas de ler e escrever para/sobre/no mundo.

Evidentemente, há uma aproximação entre escrita e poder, sobretudo numa sociedade em que ocorre uma valorização da escrita – sociedade grafocêntrica –, a qual proporciona ao indivíduo um “status” em relação à sociedade em que está inserido. Há de se considerar que um texto escrito caracteriza-se, de forma geral, por uma inter-relação entre pensamentos, ações e sentimentos e identidades, continuamente (re)construídos por meio da linguagem.

É indiscutível que cabe à escola oferecer um espaço para uma produção textual significativa, ou seja, que leve o aluno a registrar sua “leitura de mundo”, colocando sua voz no texto que produz, de forma crítica, para que ele assuma a postura de um agente transformador da realidade em que está inserido, de um cidadão capaz de interferir ativamente no processo histórico-social do qual faz parte. Inovação, criatividade, ousadia, criticidade precisam fazer parte do texto, a fim de que seja registrado esse olhar do escritor da/para realidade.

O desenvolvimento da habilidade de escrita, desde as séries iniciais da escola básica, ocorre de forma processual, já que o aluno aprimora essa habilidade com a prática, à medida que se exercita, atingindo cada vez mais fluência.

Os alunos não podem fazer de seus textos um espaço de reprodução; pelo contrário, é o espaço do qual devem se valer para evidenciar sua voz discursiva, levando o leitor a criar uma imagem de um sujeito crítico, consciente de sua realidade. Não cabe na sala de aula hoje (e nunca coube!) a mera reprodução de conhecimento e da voz do outro, sem qualquer posicionamento em relação ao que se manifesta discursivamente, fazendo com que a escrita se torne um exercício anacrônico. A “escola nova” tem como objetivo fazer de todos aqueles nela envolvidos sujeitos ativos. Esta “escola nova” surge em oposição à escola da reprodução que, segundo Bourdieu (2008), constitui-se em “fetichismo da língua” que refletiria um modo de se relacionar com a língua

Em que ela é percebida como ‘coisa’, como algo que tem existência independente dos falantes, valendo-se por si mesma e em si mesma e devendo orientar a atividade linguística dos falantes, da qual, na verdade, é, porém, resultante (BATISTA, 1997, p.108).

Para Bourdieu (2008), a escola e seu sistema permitem a reprodução da cultura dominante. Para o sociólogo francês, a instituição escolar, na maioria das vezes, ignora as diferenças culturais que permeiam a sociedade, privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes.

Não podemos esquecer que, para além das funções de professor e aluno, há sujeitos histórico-cultural-ideológicos que se constituem na relação eu/outro. Como nos lembra Maingueneau (2002), exercemos determinados papéis em uma dada enunciação, na qual são estabelecidas algumas regras. Será que cristalizar as funções sob o ponto de vista estritamente hierárquico seria a melhor maneira de favorecer que professores e alunos pudessem desgarrar o ensino da escrita dos objetivos escolares instrumentais, passando a plantar linguagem na escrita? A ação pedagógica, nesse sentido, precisa ser norteadada para o processo de ensino-aprendizagem de modo a levar o aluno a uma produção textual que vá ao encontro dos ideais e ideologias desses sujeitos que se fazem presentes no espaço da sala de aula e não simplesmente a uma reprodução cultural e social imposta pela classe dominante.

Na escola, tida como democrática e espaço de construção de conhecimento, não se podem admitir exercícios repetitivos, mecânicos, tarefas voltadas para a gramática descontextualizada, enfim, atividades de linguagem em que escrever não revele um posicionamento crítico do aluno, um ato de escrita reflexiva. É preciso que o trabalho com a escrita ultrapasse a cobrança e torne-se um modo de o aluno perceber-se perante o mundo no qual interage com seus pares, construindo uma imagem de si a partir do texto produzido nos diferentes momentos de produção escrita.

O curso de formação inicial precisa oferecer ao aluno algumas mudanças significativas em relação ao que fora visto na escola de Ensino Fundamental e de Ensino Médio: de lugar, de posição de expressão escrita, dentre outras. Alunos acostumados a uma produção escrita na forma de certos gêneros comuns à escola básica, são agora estimulados à produção de outros gêneros - resenhas, relatórios, resumos, fichamentos etc. E uma razão para que esses gêneros desembarquem na sala de aula da Universidade não é meramente pelo cumprimento de um papel instrumental subserviente. Deve ter como premissa a própria realidade do aluno como sujeito-falante/autor e como sujeito-ouvinte/leitor. É no âmbito de sua opção acadêmica – que é um dos componentes de suas múltiplas historicidades, em diferentes contextos – que ele ocupará posições, se constituirá no/pelo outro a partir de um *ethos* discursivo, uma imagem de si como sujeito, que numa prática de leitura e escrita tradicionais lhe é desconhecida.

Segundo Maingueneau,

Para mostrar como, num mesmo movimento, a enunciação constrói certa 'imagem' do locutor e configura um universo de sentido que corresponda a essa imagem, o locutor acaba por valer-se de determinadas estratégias de comunicação, seja por meio da linguagem verbal, seja por meio da não-verbal (MAINGUENEAU, 2008, p.80).

Em relação ao *ethos* discursivo, Maingueneau (2010) afirma que a noção de *ethos*, em seu desenvolvimento histórico, bem como nas reinterpretações atuais, pode parecer, a princípio, simples, no entanto, envolve diversas dificuldades. Segundo o pesquisador, embora o *ethos* esteja ligado ao ato de enunciação, não é possível ignorar a construção das representações do *ethos* do enunciador feita pelo enunciatário, antes mesmo do seu pronunciamento.

Levando-se em consideração esse conceito dado por Maingueneau (2008), é possível inferir que o enunciador leva seu enunciatário a construir uma imagem por meio do discurso elaborado na interação entre eles. E assim precisa ser a prática pedagógica, estruturada a partir de quadros de referências ideológicas, sociais, morais, de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, os quais se cruzam com todo o universo simbólico cultural que dá sentido e atitudes a comportamentos.

A presença da escrita no espaço da escola precisa ser pensada como algo estratégico, que leva o aluno ao desenvolvimento dessa habilidade, e, por meio dela, fazer presente sua voz discursiva no texto que produz. A linguagem escrita há de ser vista como um instrumento para atribuir significados e permitir a apropriação de conceitos para a realidade e, ainda, uma ferramenta alternativa de diálogo, na qual o processo de reflexão sobre a linguagem seja continuamente mobilizado.

Pela escrita há uma ação de produzir, sistematizar, criar e, por que não, recriar. E a universidade é um espaço da escrita, que envolve “uma série de operações e produtos materiais que têm relação com a produção e o uso dos sistemas gráficos” (CORDONA, 1981, apud GNERRE, 1983, p.23). E estar ou não a par das convenções implica exclusão social.

A escrita, como objeto social, é uma conquista da humanidade; ela é um grande avanço para todas as formas de comunicação anteriormente produzidas; representa a memória e a possibilidade da autoria, do pensamento, do consenso, da divergência, da diferença e da pluralidade de ideias. A escrita é uma ferramenta, uma representação de humanidade e, na escola e na sociedade, um bem indispensável.

A elaboração de um texto exige do sujeito – produtor (enunciador) – uma reflexão do contexto em que está inserido e o do enunciado, para que possa obter a resposta esperada e promover a interação com seu interlocutor, objetivo primeiro da comunicação. O domínio da tecnologia da escrita leva à interação social. A partir do momento em que se tem esse domínio, é possível pensar nas estratégias de escrita adequadas para esta ou aquela situação de comunicação. Vale lembrar, também, que é característica da escrita o distanciamento do espaço-tempo de sua produção; daí sua autonomia contextual. Compreender um texto requer saber sua finalidade original e seu contexto de produção. A concepção bakhtiniana sócio-interacional de linguagem aproxima-se dessa ideia, uma vez que toma como objeto de estudo e de reflexão o texto, que é produto de uma criação ideológica, de uma ressignificação.

É pressuposto, neste texto, a linguagem considerada como um elemento de construção social, em que dialogia e interação se constituem como fundamentais. Considera-se, ainda, que a compreensão do domínio da própria autonomia discursiva é construída na interação social que se realiza entre os interlocutores numa situação enunciativa.

O portfólio produzido pelos alunos apresenta diferentes gêneros e é preciso explicitar a concepção que a noção de gênero assume neste artigo.

Por um lado, Schnewly e Dolz (2004), por exemplo, afirmam que os gêneros textuais caracterizam-se como um princípio mediador entre as práticas sociais e os objetos escolares, por meio dos quais se desenvolvem várias habilidades do aluno, dentre elas a de comunicar-se com seus pares, interagindo, argumentando, expondo pontos de vista, enfim, posicionando-se diante da realidade. Dessa forma, é facultado a ele o direito de construir sentidos para o texto, numa atitude ativa, crítica e reflexiva, relacionando-a com a realidade da qual ele faz parte. Argumentam os autores que as categorias espaço-tempo são relevantes para compreender o gênero, pois o gênero funciona em outro lugar social, diferente daquele em que foi originado. E, quando se trata de portfólio, é preciso levar em consideração esse aspecto, tendo em vista que, como afirmamos anteriormente, ele reúne textos produzidos pelo autor, a fim de que se reflita, analise e avalie sua escrita em um dado período.

De acordo com Marcuschi (2011), a noção de gênero foi ampliada (e muito) desde a concepção dada por Bakhtin até os dias de hoje. Para o autor russo, o gênero constitui-se em um enunciado de natureza histórica, social, interacional, ideológica e linguística relativamente estável. Esse fato levou a alguns posicionamentos em relação ao gênero, os quais, muitas vezes, apresentam incongruências. No entanto, é ponto comum, que o gênero apresenta flexibilidade, com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística (MARCUSCHI, 2011). E o autor completa: (os gêneros) “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional” (idem, p.19).

Existem alguns gêneros que “circulam necessariamente em toda a população como formas organizadoras da vida social”, como aponta Marcuschi (idem, p.30); outros são próprios de certas esferas da vida social, como, por exemplo, os gêneros que, neste caso, fazem parte do domínio discursivo acadêmico. O autor observa a relação entre gênero e circulação. Ele explicita, ainda, a relação entre gênero e letramento, lembrando-nos de que

estamos diante de uma sociedade grafocêntrica e que os gêneros (em especial os escritos) estabelecem uma relação de hierarquização de poder, como mencionamos anteriormente.

Envolvendo crucialmente linguagem, os gêneros ajudam a constituir atividades enunciativas, intenções e outros aspectos, dentre eles, a percepção de como se organizam valores e como se opera com eles, como demonstraremos na análise dos *corpora* deste artigo.

O portfólio, como já apontamos, constitui-se em um suporte caracterizado, sobretudo, pelo processo de escrita. De acordo com Marcuschi (2008, p.174), “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Este suporte portfólio foi elaborado para portar diferentes gêneros, como, por exemplo, relatório, resenha, fichamento, artigo de opinião, relacionados ao domínio discursivo acadêmico. Ainda nos valendo de Marcuschi (2008), podemos caracterizar o portfólio como um suporte convencional, uma vez que a função do portfólio constitui-se em um *locus* físico com formato específico que serve de base de fixação do gênero materializado como texto.

Sem problematizar ou nos estender na questão do suporte, tendo em vista que não se constitui no objeto deste artigo, vale lembrar que Marcuschi, ao se referir ao suporte, resgata o *midium* tratado por Maingueneau (2002), para o qual “é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão (...)” (2002, p.71). Tanto Maingueneau quanto Marcuschi afirmam que o gênero não é indiferente ao suporte e que, muitas vezes, este interfere naquele, uma vez que “uma mudança importante do *midium* modifica o conjunto de um gênero do discurso” (idem, p.72).

Assim, não podemos perder de vista que, ao elaborar os textos nos diferentes gêneros, os alunos tinham consciência de que haveria a possibilidade de reescrita e que organizariam o portfólio segundo as orientações dadas pelo professor, como veremos adiante.

### **Tecendo reflexões sobre o portfólio...**

De acordo com Easley e Mitchell (2003, p.21, apud VILLAS BOAS, 2012, p.39), “o portfólio é uma seleção refinada de trabalho dos alunos. Um portfólio não é apenas um arquivo, mas é parte de um processo avaliativo que ensina os alunos a avaliar e apresentar seus próprios trabalhos”. Baseando-se nos conceitos dados pelos autores, em termos de

Educação, o portfólio constitui-se em uma das estratégias de avaliação formativa, não se configurando como classificatória e unilateral; a avaliação por meio do portfólio se compromete com a aprendizagem de cada aluno. Para Villas Boas (2012, p.47), “o portfólio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões”.

O portfólio, dentro do domínio discursivo educacional, apresenta uma série de possibilidades; dentre elas, a construção realizada pelo próprio aluno; ele é organizado pelo discente a fim de que seja evidenciada a aprendizagem.

Em termos de avaliação, o este documento permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. A meta desejada pelos discentes é a conquista da autonomia, o que acontecerá através das oportunidades que lhe serão dadas para que atinja seus propósitos, assim como da orientação inicial do professor, que deve motivar o aluno em todo momento da construção do portfólio. O docente há de ficar constantemente atento e disponível para ajudar os alunos a observar seu crescimento intelectual.

Ao permitir ao aluno o acompanhamento do desenvolvimento de seu trabalho, levando-o a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados, o portfólio fornece aos alunos oportunidades de declarar sua identidade, de revelar seu *ethos*, por meio do discurso. Evidenciam-se como sujeitos dispostos a aprender; revelam e valorizam não só o caminho percorrido durante o desenvolvimento das atividades propostas, mas também a própria história de vida. Cada portfólio caracteriza-se como uma criação única, porque, como aponta Villas Boas (idem, p.43), “o próprio aluno escolhe as produções que incluirá e insere reflexões sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem”.

O portfólio caracteriza-se como uma prática social, uma vez que oportuniza ao aluno reflexões sobre as atividades acadêmicas e daquelas realizadas extraclasse. É uma oportunidade de se unir teoria e prática, motivando o discente a buscar diferentes maneiras de aprender, de buscar o conhecimento, que contribuirá para o seu crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Não há como negar que o portfólio oferece a oportunidade de reflexão, que norteia o trabalho pedagógico de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da reflexão, o aluno decide o que incluir, como incluir, e, ao mesmo tempo, analisa suas

produções, tendo a chance de refazê-las sempre que for necessário. A (re)escrita permeia todo o desenvolvimento do portfólio.

Por meio da elaboração do portfólio, o aluno pratica a autoavaliação, já que ele tem em mãos todas as suas atividades realizadas, podendo compará-las com os critérios formulados por aluno e professor.

De acordo com Villas Boas (2012, p.53), “entende-se por autoavaliação o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que anda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação”.

Como podemos observar, o portfólio apresenta características que levam o processo de ensino-aprendizagem ao encontro dos ideais propostos pela “escola nova”, ou seja, aquele em que todos os envolvidos passam a ser sujeitos ativos no desenvolvimento de atividades, possibilitando um olhar mais crítico para a realidade.

### **O portfólio: a presença da voz do autor e o *ethos* discursivo**

É certo que todos nós estabelecemos relação pessoal com a escrita nas atividades que executamos no nosso dia a dia. Na verdade, isto atinge todos aqueles que são alfabetizados, que têm domínio da linguagem escrita e que mantêm ativa a habilidade de interagir no/pelo registro escrito. Essa habilidade é desenvolvida em especial na escola.

O texto não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem deslocou-se do produto para o processo e nele o sujeito é chamado a tomar decisões que podem incidir sobre aspectos diversificados na construção textual. Vale lembrar que o próprio sujeito, na sua singularidade, constitui um fato de diversidade. São várias as experiências e conhecimentos que congrega para o processo.

Foram selecionados, dentre os portfólios entregues pelos alunos do Curso de Licenciatura em Física, três trabalhos aleatoriamente, os quais serão mencionados neste artigo com F1, F2 e F3, igualmente pelo critério aleatório.

Quando foi proposta a avaliação por meio do portfólio, foram dadas as orientações em relação à sua escrita. Explicamos para os alunos que ele seria composto por 4 partes.

Introdução: texto escrito em parágrafo, o qual consiste na apresentação do tema, dos objetivos e das atividades propostas. Para elaborar esta parte, o aluno deveria abordar as seguintes questões: A importância da escrita e da leitura na respectiva área de conhecimento; O conceito de portfólio; Explicitação dos objetivos do portfólio e descrição das atividades realizadas para atingir os objetivos propostos.

Em seguida, eles deveriam anexar as atividades realizadas vistas/corrigidas pelo professor. Quanto à conclusão, os alunos foram alertados de que se trata da parte em que eles fariam uma análise crítico-reflexiva, abordando os itens a seguir: I. Explicitar o alcance (ou não) dos objetivos propostos e demonstrando o porquê; II. Avaliação: a) O próprio desempenho em relação à leitura e à produção textual. Explicitar o percurso comparativo entre antes e depois do desenvolvimento das atividades apresentadas; b) A elaboração do portfólio; c) A contribuição da disciplina Comunicação e Expressão para o desempenho acadêmico e profissional; d) Sugestão de estratégias e/ou conteúdos na disciplina Comunicação e Expressão para o desenvolvimento de competência comunicativa. Os alunos ainda foram orientados a fazer as referências bibliográficas, a partir dos textos trabalhados em sala de aula e/ou extraclasse.

O primeiro elemento a ser analisado nos portfólios em questão são as partes do trabalho em que haveria uma apreciação/reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem concretizado pelo portfólio. Como apontamos anteriormente, tais partes são constituídas pela introdução (que deveria apresentar uma assunção por parte do aluno dos objetivos do trabalho) e a conclusão, em que o percurso ensino-aprendizagem da leitura e escrita, no semestre letivo, seria discutido e problematizado.

F1 e F3 produzem o portfólio atendendo à presença dessas partes previstas. F2 inclui anotações pormenorizadas de praticamente todas as aulas, mas não elabora nem introdução nem conclusão.

Na introdução de F1 há um trecho que merece ser destacado:

Por tratar-se da modalidade licenciatura, a importância da leitura e escrita no curso de Física encontra-se no fato de promover um melhor relacionamento com os futuros alunos, colegas de trabalho e superiores. Por meio da leitura podemos aprender a interpretar melhor as pessoas, criticar ideias que possam surgir e, com a escrita, falar de forma adequada a ideia que pretendemos transmitir.

Há, nesse segmento, algumas particularidades. O *ethos* aqui se constitui pela construção de uma imagem zelosa, atenta às especificidades da linguagem em geral e com uma amplitude maior do que as experiências anteriores. Assim, a interpretação passa a ser assumida não como voltada exclusivamente ao texto, às palavras do texto – como induzem, muitas vezes, as práticas de trabalho escolares mecânicas -, mas a um mundo extratextual, discursivo. No entanto, a relação dialética de continuidade e especificidade entre fala e escrita reaparece: a escrita torna-se “uma fala” mais adequada, dentro de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Em sua conclusão, F1 corrobora essa transição incompleta:

Houve por parte do aluno, uma percepção mais aguçada a respeito dos assuntos tratados ao longo do período, com o aumento do conhecimento de novos conceitos e ideias. Contudo, isso não promoveu uma melhora qualitativa nas atividades realizadas. Ou seja, o aluno compreendeu o assunto tratado mas não se viu usufruindo dele [...]

Nesse outro segmento, temos elementos relevantes para a discussão do *ethos* discursivo construído pelo sujeito-aluno no portfólio. Em primeiro lugar, há uma mudança no ponto de vista enunciativo, pelo uso, agora, de 3ª pessoa do singular, referindo-se ao enunciador (em oposição à 1ª pessoa do plural, no caso da introdução do portfólio de F1). Essa mudança de atitude enunciativa reconfigura o *ethos*, construindo um lugar enunciativo mais formal, mais distanciado do interlocutor preferencial, que é o sujeito-leitor-professor. Esse distanciamento permite que se constitua uma posição crítica, analítico-reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem como um todo. É dessa posição de exterioridade construída no discurso que o sujeito-leitor-aluno interpreta pessoas e ideias, como havia enunciado na introdução. Desse ponto de vista, enxerga seu próprio processo, identificando conhecimentos novos e, ao mesmo tempo, aquilo que não se sentiu capaz de atingir. Mas se sente em condições de constituir uma postura crítica em relação à disciplina e ao trabalho do professor: “O aluno sugere para a disciplina Comunicação e Expressão atividades mais dinâmicas e a continuação do estudo de textos da área de física, como foi feito até o presente momento”.

Da mesma perspectiva em que elabora em relação à sua posição sujeito-aluno uma crítica que abrange tanto aspectos positivos quanto negativos (equilíbrio que é buscado numa

análise crítica legitimada no meio acadêmico), também o faz com relação à posição do sujeito-professor e à proposta da disciplina.

No caso de F2, pela não presença das partes analisadas, as posições ocupadas não ficam tão mostradas, mas o final da resenha crítica (gênero textual que compõe uma das atividades previstas no semestre e nos registros do portfólio), há um indício:

No começo do curso, a ideia de um resumo do tipo 'Frankenstein' era aceitável, sendo o que eu praticava até então. Após a leitura do texto de Blikstein, minha concepção (de resumo, resenha e outros meios de comunicação escrita e midiática) mudou, principalmente em relação a publicações no meio acadêmico.

Ao que parece, F2 “esquece-se” de se constituir como sujeito-aluno-leitor nos espaços previstos da introdução e da conclusão, omitidas por ele. Mas, talvez até com alguma impropriedade dentro do gênero resenha, ocupa um lugar em que avalia seu percurso. A referência ao monstro “Frankenstein” remete a um exemplo de sala de aula, em que o professor procurou mostrar que o resumo que os alunos habitualmente confeccionam nas rotinas escolares, por meio de uma bricolagem de partes do texto a ser resumido no texto do resumo, lembra as costuras de partes de corpos de cadáveres que, na obra ficcional citada, o personagem Dr. Frankenstein utilizou para construir um arremedo de ser humano, sem unidade, e com uma identidade estilhaçada.

F2 indicia que pelo menos um elemento do processo (a leitura – e as atividades correlatas – do livro *Técnicas de comunicação escrita*, de Izidoro Blikstein) modificou seu percurso, enfatizando, por meio do modalizador “principalmente”, as publicações do meio acadêmico.

O caso de F3 apresenta algumas características interessantes. Seu portfólio apresenta tanto introdução quanto conclusão, mas há um desnível entre ambas. A introdução é constituída por dois parágrafos longos. Trouxemos, para exemplificar, o primeiro deles, o qual parece se tratar de uma citação, embora com problemas de formatação e de sinalização textual para o leitor:

Escrever não é essencial apenas a intelectuais, escritores, jornalistas, advogados ou professores de português. A escrita como meio de comunicação é para todos. Escrever é uma prática social que consiste, em boa medida, em escrever contra, sobre, a favor, ou, mais simplesmente, a

partir de outros textos. Não há escrita sem polêmica, retomada, citação, alusão etc. Ninguém escreve a partir do nada, ou a partir de si mesmo.

A introdução indicia um texto próprio do sujeito-aluno-leitor, mas constitui-se sobre alguns clichês que respondem ao atendimento da atividade avaliativa e a marcas de polidez.

A conclusão surpreende. Em primeiro lugar, por ser, em sua maior parte, um texto que revela ser de autoria do próprio aluno e relativamente mais longo que a introdução do próprio F3, bem como mais longo que a maioria das conclusões dos colegas em geral e de F1 em particular. Desses trechos, podem ser destacados alguns: “Através da elaboração do meu portfólio, aprendi a me avaliar, analisar meus progressos e hoje posso comparar um texto com outro e ver a diferença na disposição das palavras e sentidos. [...]”

F3 instaura-se como sujeito num lugar enunciativo por meio do uso de 1ª pessoa do singular, o que, em primeiro lugar, diferencia-se da estratégia enunciativa da introdução. Porém, chama a atenção o uso reiterado de pronomes possessivos de 1ª pessoa, referindo-se tanto ao produto portfólio (“meu portfólio”), quanto a elementos do processo (“meus progressos”). Esse conjunto de dispositivos poderia soar simplesmente como um *ethos* discursivo de simpatia e cumplicidade com a proposta didático-pedagógica da disciplina e do professor, mas relativiza-se em função de, no final, apresentar uma sugestão, que acaba sendo uma crítica implícita:

Uma sugestão na disciplina, seria desenvolver a criação de textos e relatos de leitura voltados para áreas de conhecimento específico dos alunos, para que a comunicação não se baseie somente em textos acadêmicos, mas também, em assuntos que fluirão maior interesse e questionamento entre alunos e docentes.

F3, neste momento do texto, muda o lugar enunciativo para a 3ª pessoa do singular e a referência para a 3ª do plural. Desta maneira, escamoteia seus desejos (de alguma forma não satisfeitos, ainda que parcialmente) com relação a temáticas e experiências em sala de aula, atribuindo-os aos “alunos”.

É pertinente frisar que fazia parte do roteiro de avaliação do portfólio, definido pela equipe dos professores da disciplina Comunicação e Expressão, um item voltado a críticas e sugestões. Isso explica em parte o aparecimento de ocorrências que contemplam esse item. No entanto, faz-se necessário lembrar que o *ethos* discursivo não se constitui somente pelos sentidos produzidos pelo que é enunciado através do dizer, mas, muitas vezes, de forma

constitutiva, pelo que é silenciado. O próprio *ethos*, do ponto de vista epistemológico, caracteriza-se por uma representação enunciativa criada na exterioridade. Exterioridade é, por natureza, um lugar de silêncios, em suas múltiplas nuances.

Uma semelhança entre os três sujeitos de pesquisa pode ser apontada como a manifestação da voz, de efeitos de sentido que se produzem por dizeres que retornam ao sujeito-aluno do lugar-outra da posição do sujeito-professor, da posição do sujeito-institucional do discurso acadêmico. Se na forma, os sujeitos se sentem identificados e (re)conhecidos pela alteridade de seus próprios deslocamentos discursivos a partir das experiências no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, na constituição dos *ethé* tais sujeitos reafirmam o lugar enunciativo que ocupam, reconhecendo-o no percurso temporal que os modifica.

Numa escola e numa sociedade de tantas exclusões e silenciamentos, pode ser indiciador de interações mais dinâmicas (porém nunca acabadas) e de um espaço de constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor num âmbito de dialogicidade, de um lugar enunciativo de múltiplas vozes.

### **Considerações Finais**

Nossa proposta neste texto foi socializar uma experiência na aula de língua portuguesa para fins específicos, analisando a introdução e a conclusão do portfólio elaborado pelos alunos do curso de licenciatura em Física, na Universidade Federal de Lavras.

Acreditando numa avaliação processual e, ainda, na necessidade de se conciliar teoria e prática, o artigo procurou, num primeiro momento, evidenciar alguns conceitos que permearam esta pesquisa, como, por exemplo, escrita, gênero, suporte e portfólio. Em seguida, apresentou-se a análise dos portfólios, mais especificamente, o texto da introdução e da conclusão, procurando evidenciar a constituição do *ethos* discursivo dos sujeitos produtores dos textos.

Pela conclusão feita pelos alunos, percebe-se que o *ethos* discursivo desses sujeitos apresenta uma voz ativa na produção textual; eles demonstram autonomia discursiva, ainda que dentro das limitações de sua maturidade intelectual e acadêmica, de forma a se posicionar criticamente diante do fato. Não se pode perder de vista que os sujeitos cursavam o segundo semestre da formação inicial na licenciatura em Física.

No entanto, ainda que tentem evidenciar sua voz textual, muitas vezes dialogando com os textos propostos em aula, é possível inferir que eles constroem um texto muito mais para atender às solicitações do professor e/ou para cumprir as atividades exigidas durante o curso do que se fazerem presentes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. E eles precisam ser alertados em relação à finalidade da produção textual, para que se tornem produtores de textos nos diferentes gêneros e não simplesmente reprodutores discursivos. Há necessidade de se fazer um trabalho de conscientização juntos aos alunos em relação ao espaço da universidade, que há de ser marcado pela autonomia intelectual do discente, e não simplesmente lugar em que há uma mera reprodução do discurso da classe dominante.

Pelo estudo apresentado, ressaltamos ainda que o professor precisa assumir a postura não de um corretor ou avaliador de textos, mas de um leitor da produção dos alunos, a fim de que a atividade de escrita caracterize-se como um trabalho dialógico, resgatando o sujeito-autor que se manifesta discursivamente; resgatá-lo por meio de uma construção imaginária de um sujeito-leitor que lhe devolve uma contrapalavra.

Trabalhar com o portfólio, sem dúvida, constitui-se em um possível caminho para levar o aluno à reflexão da importância de sua voz no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, fazendo do texto um espaço para a constituição de seu *ethos* discursivo. O aluno não pode ser pensado como um objeto passivo, reproduzido pelo professor e completamente dominado e manipulado.

## Referências

BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em revista**, Belo Horizonte: 1997.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. Trad. Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti e Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Doze conceitos em análise do discurso.** POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P.(Orgs.). São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais** – reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011, p.17-52.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glais Sles Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2012.