

O portfólio eletrônico como estratégia de produção textual em curso de Tradutor e Intérprete: reflexões sobre a constituição do ethos discursivo

Sandro Luis da SILVA
Universidade Federal de São Paulo
vitha75@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados (preliminares) de uma experiência na prática docente em relação ao trabalho de produção textual com alunos do primeiro período do curso de Tradutor e Intérprete, em uma universidade privada da cidade de São Paulo, na disciplina Leitura e Produção Textual. Pretendem-se levantar reflexões sobre o processo de escrita a partir da análise de portfólios eletrônicos elaborados pelos alunos, nos quais eles registraram suas impressões, dificuldades e superações no processo de ensino-aprendizagem de escrita durante o semestre em relação à disciplina. Acreditando em uma avaliação processual, a idéia de elaboração de um portfólio eletrônico surgiu-nos por alguns fatores, dentre os quais podemos citar o fato do portfólio constituir-se em um instrumento que auxilia nos procedimentos (auto)avaliativos no processo de ensino-aprendizagem. A análise, quanto ao processo de escrita, está pautada, sobretudo, em Koch & Elias (2007, 2008) e em Marcuschi (2001), em Schnewly & Dolz (2004) quanto aos gêneros textuais e, quanto ao portfólio como estratégia de avaliação, em Hernández (2000). Observou-se que os alunos apresentaram um olhar crítico para a própria produção textual e para as estratégias de ensino que versam a produção textual de diferentes gêneros, em especial, as que objetivam a formação acadêmica.

Palavras-chave: escrita; portfólio; novas tecnologias; gêneros textuais.

1. Considerações iniciais

É indiscutível a necessidade do professor, no processo de ensino-aprendizagem, “inovar” as estratégias para que ocorra uma aprendizagem significativa para o aluno, sejam elas relacionadas a conteúdos, sejam relacionadas à avaliação. Muito tem se falado, sobretudo nos últimos tempos sobre as estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Mas, então, por que será que se repetem os mesmos erros em sala de aula? Por que será que a escola ainda é um espaço não visto com “bons olhos” por pelos sujeitos que nela estão envolvidos? São inquietações como essas que têm motivado nossa prática docente nos cursos superiores com a disciplina Leitura e Produção Textual, sobretudo em cursos não específicos da área de letras.

Mudanças significativas ocorreram, de uns anos para cá, nas relações sociais, as quais se traduzem em formas de interação social entre os diferentes indivíduos nos mais variados grupos sociais. O cidadão convive com uma dinâmica cada vez mais acentuada das transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, configurando um novo cenário a cada momento. Se pensarmos historicamente no processo de comunicação, podemos afirmar que o homem procurou nas diferentes fases do seu processo de desenvolvimento comunicar-se, seja na pré-histórica por

meio de gestos e da arte rupestre, seja na Antiguidade por meio do teatro, seja no Mundo Contemporâneo pelos infinitos meios de comunicação que estão presentes em nosso cotidiano.

A cada cenário que se constrói a partir das relações interpessoais, é possível constatar como se processa a comunicação e, nesse sentido, o avanço tecnológico trouxe mudanças significativas nas formas de construção e transmissão das mensagens. O processo comunicacional objetiva a interação entre os sujeitos, a qual se processa por meio da linguagem, que procura atender diferentes situações de enunciação. Dentre essas, podemos citar aquela que ocorre por meio das novas tecnologias digitais, as quais vêm transformando e ampliando as possibilidades das práticas discursivas.

Dentro desse mundo digital, podemos citar a *internet*, que promoveu, sem dúvida, um novo ambiente para a interação social, facilitando uma comunicação *on line* e instantânea, diminuindo distâncias, permitindo trocas de arquivos, enfim, uma comunicação do indivíduo com o mundo. Ela promoveu um maior fluxo de informações na sociedade, disponibilizando, como dito anteriormente, diversas formas de ver e viver a comunicação social, interagindo com os pares e, conseqüentemente, com a realidade. Esse fato leva o ser humano a (re)pensar e (re)definir as relações sociais, assim como a imagem que o homem constroi de si e do outro com quem interage. Por meio dessa ferramenta, desenvolveram-se possibilidades de relações humanas numa perspectiva multidirecional.

A noção de interação verbal via discurso, segundo Bakhtin (2003), é gerada pelo efeito de sentido originado pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico-social, pelas condições de produção e de recepção, e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores.

A dimensão dialógica para Bakhtin é onipresente, o que mostra que ela deve ser um dos focos principais na interpretação do texto. Encontramos o dialogismo mostrado (o qual se refere a todas as formas de representação que um discurso dá de outro, explicitamente, através de marcas textuais) e o dialogismo constitutivo (modo de construção do discurso por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelos sujeitos interlocutores).

Neste estudo, 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 Tradutor e Intérprete, numa Universidade privada da capital paulista. Pretendemos levantar, neste artigo, algumas reflexões sobre o processo de escrita a partir da análise de portfólios eletrônicos elaborados pelos alunos, nos quais eles registraram suas impressões, dificuldades e superações no processo de ensino-aprendizagem na disciplina Leitura e Produção Textual (LPT), 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 03 portfólios eletrônicos do curso de Tradutor e Intérprete, escolhidos aleatoriamente, a partir dos quais analisamos o processo de escrita dos alunos, 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 o portfólio constituir-se em uma ferramenta que vem a auxiliar nos procedimentos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ele é uma possibilidade de avaliar todo o processo por que passou o aluno, permitindo que ele próprio consiga perceber o amadurecimento, as facilidades e as dificuldades encontradas diante da proposta de aprendizado. Esse instrumento permite ao aluno não só refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem realizado semanalmente, como também analisar criticamente o

desempenho no processo de escrita, tendo em vista os objetivos propostos pela disciplina apontados anteriormente.

Vale ressaltar, ainda, que esse instrumento de avaliação também leva o professor a algumas reflexões sobre sua atuação junto aos alunos em relação às estratégias utilizadas durante o desenvolvimento da disciplina, possibilitando (re)ver os pontos positivos e os negativos que permearam o processo de ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, trata-se de 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 que faz parte da escola, seja ela básica, seja ela superior.

Os objetivos que nos orientam neste trabalho são, por um lado possibilitar a coleta de elementos que nos permitam caracterizar a relação dos alunos com a escrita; por outro, aproveitar para uma delimitação da relação com as práticas de escrita extraclasse.

Para atingir esses objetivos, valemo-nos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico sobre o assunto e análise de três portfólios postados pelos alunos durante o semestre letivo, quando ministramos a disciplina Leitura e Produção Textual no curso de Tradutor e Intérprete, em uma turma de primeiro semestre, de um curso diurno, com alunos de uma Instituição Privada, na cidade de São Paulo.

2. Da leitura para a escrita

O ato de ler e 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, o entendimento das 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 tanto na escrita quanto na leitura, por parte dos sujeitos, 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, 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. Inovação, criatividade, ousadia, criticidade precisam fazer parte do texto, a fim de que seja registrado esse olhar do escritor para realidade.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, desde as séries iniciais da escola básica, ocorre de forma processual, já que ela vai se aprimorando com a prática, à medida que se exercita, atingindo cada vez mais a fluência.

De acordo com Koch & Elias (2009), é preciso considerar a escrita numa concepção interacionista, visto que, segundo as autoras, nela

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo (2009, p. 34)

Os alunos não podem fazer de seus textos um espaço de reprodução, mas sim de produção textual, em que possam interagir com seus pares nas diferentes esferas sociais. Não cabe na sala de aula hoje (e nunca coube) a mera reprodução de conhecimento, fazendo com que a escrita se torne um exercício anacrônico, sobretudo quando se vive um período em que ela, a

escola, é denominada como “escola nova”, cujo objetivo é fazer de todos aqueles nela envolvidos sujeitos ativos, e, ainda, quando se exige do aluno uma postura crítica diante da realidade. Batista (1997) explica que a tendência natural dessa visão – reprodução textual – leva ao que Bourdieu (1975) denomina “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 (1975), a escola e seu sistema permitem, na verdade, 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 de aluno, dentro do processo ensino-aprendizagem, há sujeitos histórico-cultural-ideológicos que se constituem na relação eu/outro. 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 intervir no 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.

Não se podem admitir, na escola, para o desenvolvimento da habilidade de escrita, exercícios repetitivos, mecânicos, tarefas voltadas à gramática de modo mecânico, situações em que escrever não leve ao registro de um posicionamento crítico do aluno, um ato crítico-reflexivo e sim à mera reprodução. A aula de língua portuguesa para fins específicos não pode ser um fim em si mesma. O trabalho com a escrita tende a ultrapassar a cobrança e tornar-se um modo do aluno perceber-se perante o mundo no qual interage com seus pares por meio da língua(gem).

O curso de graduação precisa oferecer ao aluno algumas mudanças significativas em relação ao que fora visto na escola básica: de lugar, de posição de expressão escrita, dentre outras mudanças que precisam ocorrer na formação inicial. De alunos acostumados a uma produção escrita na forma de certos gêneros comuns à escola básica, são agora estimulados à produção de expressão de outra ordem – resenhas, relatórios, resumos, fichamentos etc, em que se exige dele um posicionamento em relação ao texto e ao mundo. E uma razão para que esses gêneros desembarquem na sala de aula da universidade não é meramente o cumprimento de um papel instrumental subserviente. Traz 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, construída pelos seus pares, que numa prática de leitura e escrita tradicionais, lhe é desconhecida.

Adotamos, nos limites deste trabalho, a concepção que Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 220) trazem do *ethos discursivo*. Segundo os autores, o termo emprestado da retórica antiga designa

A imagem de si que o locutor constroi em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso no que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação. O *ethos* faz parte,

como o logos e o pathos, da trilogia aristotélica dos meios de prova. Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador, tais quais a prudência, a virtude e a benevolência; por outro, comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social. Nos dois casos trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real.

A partir dessa fala dos autores, é possível inferir que o locutor leva seu interlocutor a construir uma imagem por meio do discurso que é elaborado na interação entre eles. E assim precisa ser a prática pedagógica, que é estruturada a partir de quadros de referências ideológicas, sociais, morais, de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e esses quadros se cruzam com todo o universo simbólico cultural que dá sentido e atitudes e comportamentos.

A presença da escrita no espaço da escola precisa ser pensada como algo estratégico, que leve o aluno ao desenvolvimento dessa habilidade, fazendo presente voz do aluno/ produtor no texto que elabora. 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.

A universidade é o 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), a qual se presta à interlocução humana por meio de grafias convencionadas. Estar ou não a par das convenções implica inclusão ou exclusão social.

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.

Para pensar de forma significativa na produção é preciso refletir sobre os gêneros textuais, uma vez que, segundo Marcuschi (2005, p. 19),

Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Os gêneros, na verdade, correspondem a elementos que promovem a interação social. Por isso, são

Eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, 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, 2005, p. 19).

Ainda em relação ao gênero, Marcuschi (2005, p. 29), lembra Bronckart, que afirma: “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Schneuwly & Dolz (2004) argumentam 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 os aspectos relacionados ao gênero, tendo em vista que, como afirmamos anteriormente, ele reúne textos produzidos pelo autor, a fim de que o produtor possa refletir, analisar e avaliar sua escrita em um dado período.

Nos cursos de formação inicial a escrita vem conjugada à leitura. Não se pode conhecer sem interagir com textos. A produção textual não pode assumir caráter descartável e sim agregador, produtor de conhecimentos.

3. O portfólio: a presença da voz do autor

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 língua(gem) 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. Há alguns anos, 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 congregam para o processo.

Foram selecionados, dentre os portfólios entregues pelos alunos do Curso de Tradutor e Intérprete, três trabalhos aleatoriamente, os quais serão mencionados neste artigo como S1, S2 e S3, 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 um texto escrito no computador, por meio do programa *Office – Power Point*. Os alunos teriam os *slides* de apresentação e, depois, para cada aula, um *slide*, chamado de “diário de bordo”, em que haveria espaço para o registro das aulas.

No registro de cada aula, o aluno deveria registrar o conteúdo desenvolvido, assim como suas impressões em relação ao conteúdo, à estratégia usada, enfim, suas sensações sobre tudo o que lhe interessasse registrar. Os alunos ainda foram orientados a fazer as referências bibliográficas, a partir dos textos trabalhados em sala de aula e/ou extraclasse.

O professor avisou que o portfólio seria pedido periodicamente, para que ele pudesse acompanhar não só a escrita do texto produzido pelos alunos, assim como as “impressões” e/ou sugestões que poderiam vir na parte destinada para isso no portfólio.

4. Análise dos portfólios eletrônicos

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 pelos *slides* em que o aluno registraria o conteúdo da aula e na parte chamada “extra”, as impressões e/ou sugestões.

S1 e S3 produzem o portfólio atendendo à presença dessas partes previstas. S2 inclui anotações pormenorizadas de praticamente todas as aulas, mas não elabora nem introdução nem conclusão.

A partir do *slide* de apresentação, já é possível construir um *ethos* do discurso que os locutores apresentam. Vejamos, por exemplo, aquela feita por S1, em que há um trecho que merece ser destacado:

(...) Sempre gostei de ler, ouvir as músicas que baixei da Internet de épocas mais remotas. Ultimamente não paro muito para ouvi-las. Que mais faço mesmo é ler, confesso que meu passatempo favorito é este. Porém, prazer mesmo eu tenho lendo o que se define como “leitura vulgar” (romances: Julia, Sabrina...), e os romances policiais de Sidney Sheldon.

Há, nesse segmento, algumas particularidades. O *ethos* aqui se constitui por uma construção de uma imagem zelosa, atenta às especificidades da linguagem em geral, em especial a da música e da literatura. 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. Interessante observar, inclusive, o uso das aspas quando S1 se refere à “leitura vulgar”.

Em todos os “Diários de bordo” S1 registrou suas impressões em relação às aulas, o que não aconteceu com S2 e com S3 que, muitas vezes, restringiram-se ao registro do conteúdo desenvolvido na aula.

Há alguns elementos relevantes para a discussão do *ethos* construído pelo sujeito-aluno no gênero 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 S1). 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, analítica-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. Desse ponto de vista, enxerga seu próprio processo, identificando conhecimentos novos e, ao mesmo tempo, aquilo que não se sentiu capaz de atingir. Mas sente-se em condições de constituir uma postura crítica em relação à disciplina e ao trabalho do professor.

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, como ele aponta em um dos momentos “extra” do portfólio:

O que chamou atenção com relação ao conteúdo dessa aula foi a grande dificuldade em estabelecer a leitura como prática social. É curioso observar as facilidades com que as pessoas, hoje, tenham acesso a um livro sem lhe dá o devido valor, e tantas outras na História jamais puderam, em decorrência da censura, da falta da escrita, do papel, da decodificação dos caracteres, etc...

No caso de S2, o posicionamento crítico também se faz presente, por meio dos registros não só das aulas (conteúdo), como pelos próprios comentários que faz (quando faz) das aulas. E isso é confirmado no *slides* que este sujeito faz de conclusão, a qual não havia sido solicitada aos alunos. Percebe-se a constituição de um *ethos* que se faz crítico, que sente necessidade de se

posicionar em relação à realidade da sala de aula em que está inserido. Vejamos o *slide* de conclusão deste sujeito:

O que eu posso dizer das aulas de Leitura e Produção de Texto é que foram muito importantes para nossa formação acadêmica. Afinal, depois de todas essas aulas, nenhum aluno irá ler ou escrever um texto da mesma forma que lia ou escrevia antes das aulas. O nível de leitura de cada aluno melhorou com as aulas, quer eles percebam ou não, mas quando qualquer um dos alunos forem ler ou escrever um texto a partir de agora, lembrará que o texto não é neutro e traz um discurso que evidenciará um *ethos* do enunciador. Talvez isso não pareça evidente agora, mas todos os alunos que frequentaram pelo menos 60% das aulas vão perceber essa evolução. E sentirão saudades das aulas, assim como eu sentirei.

S2 constitui-se como sujeito-aluno-leitor nos espaços previstos no portfólio eletrônico. Ele indicia que pelo menos um elemento do processo (a leitura – e as atividades correlatas) modificou seu percurso, enfatizando, por meio de expressões como “depois de todas essas aulas, nenhum aluno irá ler ou escrever um texto da mesma forma...”.

O caso de S3 apresenta algumas características interessantes. Seu portfólio apresenta em todas as aulas o espaço destinado ao “extra” preenchido. No entanto, muitas vezes, este sujeito não exprime apenas as suas impressões como também as dos colegas, como exemplifica a passagem:

Extra: Eu sinceramente não sei o que tem de tão difícil nesta matéria (falando como aluno é claro). Estou achando que o pessoal está fazendo muita confusão à toa.

S3 instaura-se como sujeito num lugar enunciativo por meio do uso de 1ª pessoa do singular. É importante registrar que neste portfólio chama-nos 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* de simpatia e cumplicidade com a proposta didático-pedagógica da disciplina e do professor, mas relativiza-se em função de, no final, apresentar um posicionamento, que acaba sendo uma crítica implícita:

Extra: Nada a dizer... Eu achei que a maioria das pessoas que apresentaram o trabalho foram bem, mas, como quem atribui a nota não sou eu, então, prefiro não comentar nada...

S3, neste momento do texto, seus desejos em 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 pelo professor da disciplina, um item voltado a críticas e sugestões. Isso explica em parte o acontecimento de terem aparecido ocorrências que contemplassem esse item. No entanto, faz-se necessário lembrar que o *ethos* 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.

5. Considerações Finais

Neste artigo procuramos refletir sobre a importância da escrita no exercício de elaboração de um portfólio eletrônico, no qual o aluno pode associar a atividade de produção textual às novas tecnologias, tendo em vista que é inegável o fato delas fazerem parte do dia a dia de todo cidadão, sobretudo daqueles que vivenciam os espaços acadêmicos, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

A escrita, como vimos, constitui-se em uma prática social, por meio da qual o produtor do texto é capaz de interagir com seus pares, colocando-se criticamente, posicionando-se diante de um fato que faça parte de sua realidade.

No processo de ensino-aprendizagem, é importante que o professor adote estratégias que motivem os alunos, que os faça perceber que a Universidade, por exemplo, tem por função formar profissionais competentes e não simplesmente informar.

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. O aluno não pode ser pensado como um objeto passivo, reproduzido pelo professor e completamente dominado e manipulado.

Pela conclusão feita pelos alunos, por exemplo, percebe-se que o *ethos* desses sujeitos aproxima-se de uma voz ativa na produção textual, uma vez que foi possível perceber a tentativa de demonstrar autonomia discursiva, um posicionamento crítico diante dos apontamentos feitos em cada uma das aulas. Infere-se que constroem um texto que, além de atender às solicitações do professor e/ou para cumprir as atividades exigidas durante o curso, tentam fazer sua voz uma voz enunciativa de um desejo, de uma vontade, de uma posição crítica no processo de ensino-aprendizagem.

Há necessidade de se fazer constantemente um trabalho de conscientização desses 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.

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-outro 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 *ethos* 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.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, Antonio A. G. “A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura” *in Educação em revista*. Belo Horizonte: 1997.
- BATISTA, Antonio A. G. “A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura” *in Educação em revista*. Belo Horizonte: 1997.
- BOURDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- CHARAUDEU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KOCH, I. V. & ELIAS, V. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” in DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997