

IDENTIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA CRÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO DE PORTFÓLIO NA UNIVERSIDADE

IDENTITY AND WRITING: A CRITICAL DISCURSIVE ANALYSIS ON THE PRODUCTION OF PORTFOLIO IN UNIVERSITY

Atauan Soares de Queiroz¹
Juliana de Freitas Dias²
Universidade de Brasília

RESUMO

O objetivo deste trabalho é promover reflexões sobre as práticas de ensino da escrita na universidade. Baseando-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, FAIRCLOUGH, 2001, 2003), associada à filosofia do Realismo Crítico (BHASKAR, 1998) e dos estudos culturais (GIDDENS, 2002, HALL, 2006), o trabalho focaliza as práticas de produção escrita no contexto universitário, mais especificamente as práticas de escrita envolvendo a produção de portfólio e sua relação com a (re)construção de identidades no curso de licenciatura em Letras da Universidade de Brasília (UnB), *campus* Darcy Ribeiro. O trabalho, de natureza qualitativa (BAUER; GASKELL, 2011, FLICK, 2009), apresenta análise discursiva de um portfólio produzido na disciplina Prática de Textos, considerando especialmente o significado identificacional do discurso conforme propõe Fairclough (2003). A análise aponta que a produção de diferentes gêneros acadêmico-científicos para compor o portfólio (macrogênero), vinculada às práticas de reescrita, em um trabalho colaborativo com a docente, pode contribuir para ampliar a autonomia linguística e discursiva do/a graduando/a e seu fortalecimento identitário.

PALAVRAS-CHAVE: Portfólio. Identidade. Escrita.

ABSTRACT

This work aims to promote reflections on the teaching practices of writing in university. Based on the theoretical assumptions of Critical Discourse Analysis, hereafter ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, FAIRCLOUGH, 2001, 2003), associated with the Critical Realism philosophy (BHASKAR, 1998) and of cultural studies (GIDDENS, 2002, HALL, 2006). This work focuses on the writing practices in the university environment, more specifically the writing practices involving the production of the portfolio and its relation with the (re) construction of identities in the Licentiate Degree in Letters at the University of Brasília (UnB), Darcy Ribeiro campus. This work, of a qualitative nature (BAUER; GASKELL, 2011, FLICK, 2009), presents a discursive analysis of a portfolio produced in the subject of Textual Practices, especially considering the identificational meaning of the discourse as proposed by Fairclough (2003). The analysis points out that the production of different academic-scientific genres to compose the

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília-DF. Endereço eletrônico: atauansoares@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília-DF. Endereço eletrônico: ju.freitas.d@gmail.com.

portfolio (macrogender), associated with rewriting practices, in a collaborative work with the professor, can contribute to extend the linguistic and discursive autonomy of the graduate as well as its identity strengthening.

KEYWORDS: Portfolio. Identity. Writing.

INTRODUÇÃO

No campo das licenciaturas, em especial no curso de Letras, os processos de constituição da identidade social e da autoidentidade se mostram conflituosos, especialmente quando se consideram as relações do/a graduando/a com as práticas de escrita (DIAS, 2013). A escrita é vista por muitos/as alunos/as como um desafio, uma vez que devem se apropriar do discurso do outro nas produções de textos acadêmico-científicos, mobilizando estratégias discursivas e práticas intertextuais diversas, no entanto não dominam a contento os gêneros dessa esfera. Além disso, espera-se que saibam arrolar vozes de distintas filiações discursivas em sua produção, demonstrando capacidade de (des)identificar-se com determinadas práticas, saberes, ideologias, todavia muitos/as deles/as permanecem no nível da reprodução disciplinada.

Tratando-se dos entraves relacionados com a escrita no contexto universitário, é preciso considerar não somente a inabilidade de muitos/as alunos/as mas também a maneira como as práticas pedagógicas de escrita têm acontecido. Segundo Barzotto (2007, p. 166):

é bem incipiente a prática de produção escrita em cursos de graduação, inclusive, em Letras, que geralmente se restringe a uma seqüência de redações sobre temas supostamente polêmicos, ou à ‘resenha mal ruminada de teorias’ [...] parece serem esses os modelos que acabam predominando como sendo a escrita na Universidade.

Essas atividades reprodutivas ou esvaziadas de sentido, normalmente, são assimiladas pelos/as alunos/as como trabalho pesado, desafio a ser superado, que não é sinônimo de processo formativo, mas de uma folha de papel em branco que necessita ser preenchida. Consequentemente, práticas dessa natureza influenciam de forma decisiva a maneira como o sujeito (re)constrói sua identidade e se relaciona com a escrita, a universidade e o conhecimento, o que pode contribuir para a falta de autonomia, de sucesso acadêmico e de participação social.

Tal quadro faz emergir a necessidade de reflexão sobre os (des)caminhos que as práticas de escrita na universidade têm tomado e como os/as graduandos/as têm-se relacionado com elas. Em suma, práticas orientadas nessa perspectiva geram constrangimentos na identidade do sujeito que nem sempre são positivas. Observamos, dessa maneira, que as itinerâncias formativas dos/as licenciandos/as em Letras não têm priorizado a contento o desenvolvimento de práticas de escrita como atividade de linguagem situada em contextos mais amplos, considerando as práticas sociais como elemento ontológico capaz de gerar transformações nas identidades e estruturas sociais (FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2004).

Contudo, também há práticas de escrita que podem colaborar para a construção de uma relação mais exitosa do/a graduando/a com o texto e o conhecimento, propiciando a ele/a o fortalecimento e ou processos de desencaixe identitário. Nesse sentido, as práticas de escrita acadêmico-científica, em uma perspectiva autoral e reflexiva, mais especificamente por meio da produção de portfólios, surgem como alternativa pedagógica que pode contribuir para os processos de identificação vistos como fortalecedores e para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal do sujeito em formação, o/a licenciando/a.

Em relação à metodologia, este trabalho, de natureza qualitativa (BAUER; GASKELL, 2011, FLICK, 2009), tem como base os estudos desenvolvidos no âmbito da ADC, e será

operacionalizado por meio da análise de documento (portfólio elaborado por licenciando de Letras), produzido na Universidade de Brasília – UnB, *campus* Darcy Ribeiro.

Ao todo, foram produzidos 25 portfólios e 25 textos multimodais pelos/as alunos/as na disciplina Prática de Texto, durante o semestre 2016.1. No entanto, para a elaboração deste artigo, escolhemos um portfólio para análise. Para selecioná-lo, além de reconhecer que estudos qualitativos não estão interessados em aspectos puramente quantitativos ou busca por generalizações, estabelecemos como critério fundamental a necessidade de o autor ter cursado o Ensino Médio em escola pública e não possuir outra graduação. Excluídos os portfólios cujos autores não se enquadravam nesse critério, escolhemos, ao final, aleatoriamente, o portfólio para análise.

Analisamos, principalmente, a dimensão discursiva do portfólio, considerado neste trabalho como macrogênero capaz de promover processos de (re)construção identitária, uma vez que não é apenas um instrumento avaliativo – abordagem normalmente dispensada pela universidade a esse macrogênero, em especial nos cursos de licenciatura. O portfólio analisado reúne uma diversidade de produções de um mesmo autor, as quais se revelaram suficientes para avaliar o grau de envolvimento do/a aluno/a com as atividades propostas; os gêneros produzidos com mais afinco; o desempenho discente; a maneira como o movimento de autoria acontece ao longo de um semestre letivo; o reflexo das produções textuais na maneira de o/a aluno/a se relacionar com a escrita, o conhecimento, a universidade, a vida social. Para preservar a identidade do autor do portfólio, ele será designado ao longo do trabalho pelo nome fictício de Hermes.

Em relação ao processo de análise, realizamos inicialmente uma macroanálise, considerando os textos utilizados para a leitura crítica e analítica em sala de aula e os textos produzidos após essas leituras. Depois partimos para a microanálise. Para isso, selecionamos alguns recortes discursivos dos textos produzidos pelo aluno constantes no portfólio. Esses recortes evidenciam posicionamento individual do sujeito, trazendo opiniões, percepções, impressões, avaliações, reflexões, relacionados com os textos lidos e escritos e com o processo de ensino-aprendizagem. Para realizar essa microanálise dos excertos, mobilizamos a categoria identificacional da avaliação, proposta por Fairclough (2003).

1 Análise de Discurso Crítica: fundamentos teóricos

Este trabalho ancora-se nos estudos desenvolvidos pela Análise de Discurso Crítica – ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, FAIRCLOUGH, 2001, 2003, RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), na vertente britânica, cujo maior expoente é Norman Fairclough, e pelos estudos culturais (GIDDENS, 2002, HALL, 2006) que tratam das questões de identidade na pós-modernidade.

A ADC é tanto um campo de estudo quanto uma metodologia que concebe a relação entre linguagem e sociedade como interna e dialética. Fundamentada nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-funcional, investiga os usos da linguagem nas instituições sociais, focalizando problemas sociais parcialmente discursivos (RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011).

O discurso é concebido pela ADC como um momento das práticas sociais, um elemento ontológico capaz de provocar transformações nas estruturas sociais e nas identidades. Constrói-se numa relação dialética com os demais momentos da prática, quais sejam: as relações sociais, as atividades materiais e os fenômenos mentais. Como prática política e ideológica, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). A noção de crítica, por sua vez, de acordo com Fairclough (2001, p. 28), deve-se a seu engajamento, ao comprometimento político, pois implica “mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção”.

Segundo Fairclough (2003), o discurso figura de três principais formas na prática social: como gênero, ou seja, modos de (inter)agir discursivamente; em segundo lugar, figura nas representações, que são sempre partes das práticas sociais; por fim, o discurso figura como estilo, pois atua conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais e autoidentidade. Esses conceitos podem operar como pontes entre disciplinas e teorias, estabelecendo o diálogo entre elas, como a ADC e as Ciências Sociais.

Para desenvolver a análise discursiva neste trabalho, interessa-nos, especialmente, a avaliação³, uma das principais categorias do significado identificacional do discurso. Entendemos avaliação, de acordo com Fairclough (2003), em um sentido mais genérico, para abranger as declarações chamadas de “avaliações” e outras formas, mais ou menos implícitas ou explícitas, por meio das quais os sujeitos se expressam em termos de valores.

Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 120), são formas de avaliação: as afirmações avaliativas, em que o elemento avaliativo pode ser mais explícito, como uma espécie de atributo em processos relacionais atributivos; afirmações com modalidades deonticas, que consistem em avaliação de aspectos do mundo em termos de obrigatoriedade ou necessidade; avaliações afetivas, que dizem respeito às afirmações com processos mentais afetivos, envolvendo eventos psicológicos, como sentimentos e percepções; e presunções valorativas, que são o tipo de avaliação mais implícita, sem marcadores transparentes.

Em relação aos processos vinculados às formas de avaliação, destacamos os materiais e mentais. Os processos materiais se referem a processos do fazer e acontecer, a ações do mundo físico, responsáveis pela criação de uma sequência de mudanças concretas. Os processos mentais, por sua vez, são processos do sentir, relativos à representação do mundo interior do sujeito em sua consciência, constituídos a partir da experiência no mundo material (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Neste trabalho, a noção de identidade também é fundamental. Considerando o caráter transdisciplinar da ADC, para delinear o conceito de identidade, em termos teóricos, é preciso estabelecer um diálogo com os estudos culturais no contexto da pós-modernidade.

Para Hall (2006), a concepção de identidade no mundo contemporâneo tem se apresentado de maneira muito distinta em relação às épocas anteriores. As velhas identidades entraram em declínio e o sujeito moderno passou a construir sua identidade por meio de processos complexos marcados pela fragmentação.

Como a constituição da identidade do sujeito está intrinsecamente relacionada com a estrutura social e as transformações sociais, hoje fica inviável pensar em uma autoidentidade estática, una, imutável. A reorganização do tempo e do espaço, a globalização e o novo capitalismo têm gerado repercussões decisivas na constituição da identidade moderna, que se caracteriza pela descentração, fragmentação, deslocamento (HALL, 2006).

Segundo Giddens (2002), três elementos importantes caracterizam a dinamicidade da vida moderna: a separação de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e a reflexividade institucional. Conseqüentemente, a vida social e as identidades sociais são afetadas por esses elementos, em um processo dialético que envolve o local e o global. O eu se torna, assim, um “projeto reflexivo” e sua identidade se caracteriza pelo caráter móvel. Nessa ótica, a identidade não é permanente, mas a crise, que estremece a ideia que as pessoas têm de si enquanto sujeitos integrais e gera a perda do sentido individual estável (HALL, 2006). A perda desse sentido individual estável é chamado por Hall (2006) de deslocamento ou descentração. Esse duplo deslocamento, do sujeito em relação ao mundo social e em relação a si, constitui o que conhecemos como “crise de identidade”.

³ Não estabeleceremos distinções entre tipos de avaliação, em termos de teoria da avaliatividade. Sobre o assunto, cf. Martin e White (2005).

Por meio da noção de identidade, torna-se possível investigar as manifestações de poder atreladas às relações sociais assimétricas que são mediadas pela linguagem no contexto universitário. As práticas identitárias, os processos de (des)identificação e a crise de identidade estão interconectados às relações de poder que perpassam as relações sociais nas mais diferentes instituições que integram a esfera pública, incluindo a universidade.

2 O texto como elemento ontológico causal

Segundo a ontologia realista crítica, a vida social é um sistema aberto estratificado. Para pensar essa estratificação, baseando-se em Bhaskar (1998), Fairclough, Jessop e Sayer (2004) distinguem o potencial, do realizado e do empírico. Os autores propõem que o potencial se refere a objetos, suas estruturas ou naturezas e seus poderes causais e obrigações. O realizado se refere ao que acontece quando esses poderes e obrigações são ativados e produzem mudança. O empírico é o subconjunto do realizado que é experienciado pelos atores. O Realismo Crítico (RC) de Bhaskar vê os objetos como estruturados e como tendo poderes causais particulares ou obrigações. Nessa perspectiva, o RC propõe uma visão transformacional de sociedade.

Para Bhaskar (1998), a vida social é constituída de diferentes elementos ontológicos, como as estruturas sociais, os eventos concretos, as práticas sociais, as identidades. Por meio das práticas sociais situadas em eventos concretos, é possível provocar mudanças nas estruturas sociais. As práticas sociais são, assim, entidades intermediárias, situadas entre os eventos concretos e as estruturas abstratas, constituídas de quatro momentos, quais sejam: discurso, fenômenos mentais, atividade material, relações sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Interessa-nos, neste estudo, todos os momentos da prática social, especialmente o discurso.

O discurso, uma das dimensões das práticas sociais, investido de ideologias, é moldado pelas estruturas sociais, com potencial para reproduzi-las ou transformá-las. A dimensão discursiva das práticas sociais se materializa em textos. Portanto, entendemos que os textos têm poderes causais. Por meio de textos, é possível se comunicar na vida cotidiana, instruir pessoas, selar acordos, promover guerras. Os textos possuem distintas funções em cada contexto em que são produzidos. Tratando-se da universidade, diferentes textos são produzidos pelos atores sociais presentes nesse contexto, como textos de caráter burocrático, textos didáticos, científicos, com propósitos e níveis de complexidade distintos.

Dentre os diferentes gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica, podemos citar o portfólio que, assim como tantos outros próprios a esse contexto, possui também poderes causais. Sem subestimar o impacto que o portfólio pode promover sobre o sujeito e/ou contexto universitário, reconhecemos que não é um gênero potencialmente produzido para provocar, de maneira direta, mudanças em estruturas sociais, mas que pode produzir, certamente, transformações significativas nas identidades dos sujeitos em formação, por meio de processos reflexivos.

Reconhecemos, também, que, em uma dimensão mais ampla, as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Prática de Textos (PT) associadas à leitura e produção de textos de caráter crítico-reflexivo é que são realmente decisivas para esse processo de transformação. No entanto, o gênero portfólio pode desempenhar papel importante no processo de formação do/a graduando/a, uma vez que possibilita processos de reflexividade transformadores, com vistas à autoemancipação.

Discussões teóricas situam o portfólio ora como gênero textual ora como suporte. Na esteira de Martín e Rose (2008, p. 255), neste trabalho, consideramos o portfólio como um gênero, mais especificamente, um macrogênero, ou seja, um “complexo de gêneros interdependentes”, que são os microgêneros, os quais, por sua vez, possuem distintos propósitos

comunicativos, discursivos e sociais. Em suma, os macrogêneros se constituem de gêneros menores.

Os gêneros são, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), um dos momentos das ordens do discurso. As ordens do discurso são constituídas de gêneros, discursos e estilos. Por isso, optamos por utilizar, ao longo do artigo, o conceito de gêneros discursivos em vez de gêneros textuais, porque são, em suma, modos relativamente estáveis de (inter)agir nas práticas sociais situadas em eventos concretos, os quais integram as ordens de discurso.

Há muitos estudos cujos propósitos se voltam para a análise do portfólio como instrumento de avaliação. Neste trabalho, consideramos o portfólio não somente nessa perspectiva mas também como dispositivo discursivo capaz de estimular a escrita autoral, contribuindo para o fortalecimento da(s) identidade(s) do(s) sujeito(s) e da emancipação humana.

Além disso, é preciso repensar o discurso e as práticas institucionais sobre a escrita presentes na universidade. Normalmente, os discursos são atualizados, supostamente democráticos, mas andam em descompasso em relação às práticas, as quais são hegemonicamente tradicionais e exploram pouco o caráter social dos textos, reduzindo-os à condição de exercício didático limitado ao espaço da sala de aula, como revelam Barzotto (2007) e Queiroz (2015).

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, na disciplina PT, o/a aluno/a deverá elaborar um portfólio que reúna todos os gêneros produzidos ao longo do semestre, uma síntese final de caráter reflexivo, um termo de autorização para a utilização desse material em pesquisas no âmbito da Universidade de Brasília e um questionário com informações pessoais e trajetória acadêmica.

Para confeccioná-lo, a docente apresenta algumas orientações, em sala de aula e via plataforma Moodle⁴, auxiliando o aluno passo a passo. As orientações disponibilizadas pela docente para orientar a elaboração do portfólio convida o aluno a pensar diferentes questões sobre os processos de ensino e aprendizagem, como sua itinerância formativa na disciplina PT bem como seu desempenho em relação às atividades propostas, de modo que o subsidie a pensar o portfólio como um suporte para refletir sobre seu aprendizado, focalizando sua singularidade.

Concordando com Dias (2013), acreditamos que o portfólio como objeto de ação pedagógica possibilita, além da autoavaliação reflexiva, o desenvolvimento da autonomia linguística e discursiva do sujeito, estimulando sua autoconfiança. Além disso, valoriza sobremaneira a criatividade e torna o clima de sala de aula mais favorável à aprendizagem, uma vez que coloca o/a aluno/a como protagonista do processo, estimulando os movimentos alteritários em classe e diminuindo as relações de poder existentes entre professor e aluno/a, universidade e aluno/a.

Do ponto de vista técnico e textual, Amaral (2005, p. 69) defende que o portfólio “é uma fusão de processos e produtos, é constituído pelos processos de reflexão, racionalização e pelo produto decorrente desses processos”. Para Villas Boas (2005, p. 46), há alguns princípios fundamentais para a confecção do portfólio, quais sejam: construção, que se relaciona com o envolvimento e o comprometimento do/a aluno/a na construção do seu próprio portfólio; reflexão, que permite ao/a aluno/a (re)pensar os processos de aprendizagem, conhecimentos e saberes adquiridos; criatividade, que supera a mera transmissão de conteúdo; e autoavaliação, que envolve parceria e autonomia.

Tratando-se do portfólio como instrumento de avaliação, é preciso considerar também, conforme Lunar (2007), que há pouca inovação avaliativa em nível universitário, e uma escassa

⁴ Moodle é o [acrônimo](#) de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um [software livre](#), de apoio à [aprendizagem](#), executado num [ambiente virtual](#) (ver [ambiente virtual de aprendizagem](#)). A expressão designa ainda o [Learning Management System](#) (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse software ou plataforma, acessível através da [Internet](#) ou de [rede local](#). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>. Acessado em 07 de dezembro de 2016, às 15:07.

participação dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem em relação à leitura e à escrita, o que sugere que o portfólio pode constituir alternativa mais significativa.

Em relação aos aspectos avaliativos do portfólio, Santos (2004 apud LUNAR, 2007, p. 71) destaca as seguintes características:

Formativa, devido a sua orientação, regulação e modificação durante o processo de ensino e aprendizagem.

Contínua, uma vez que implica uma constante revisão. Não se deve avaliar em momentos separados, mas de maneira sequencial.

Integral, já que abarca todos os elementos relacionados com o processo educativo.

Individualizada, já que deveria atender as características próprias de cada estudante, o que permitiria respeitar seu ritmo, estratégias e estilos de aprendizagem.

Qualitativa, porque deveria basear-se em critérios de qualidade e não de quantidade, em processos e não em resultados unicamente.

Democrática, já que estabelece e unifica critérios compartilhados ao avaliar os estudantes.

Contextualizada, posto que deve estar integrada a um projeto educativo inserido na realidade específica do estudante.

Em suma, o processo de produção do portfólio, de avaliação e autoavaliação deve ser contínuo. Baseamo-nos no princípio de que o componente crítico e reflexivo gerado pela produção de portfólio influencia o/a graduando/a a assumir o papel de protagonista na relação construída com a escrita, a universidade, o conhecimento, a formação. Reconhecemos que o portfólio não é o elemento norteador das aulas, mas sim as práticas de escrita. No entanto, o portfólio constitui, no contexto pesquisado, um gênero que materializa essas práticas, podendo contribuir para o desenvolvimento da reflexividade do sujeito, do seu autoconhecimento e sua emancipação.

3 Portfólio em análise

No portfólio selecionado, encontramos os textos produzidos pelo/a aluno/a durante o semestre, exceto o trabalho multimodal, que foi elaborado para uma posterior exposição na própria universidade. Todas as produções passaram pelo processo de revisão e reescrita. Nesse portfólio, há a produção inicial e produção final dos textos listados no Quadro 1:

Quadro 1 – Textos e gêneros discursivos da disciplina Prática de Textos (PT)

Texto para leitura, análise e reflexão	Gênero discursivo selecionado para a produção escrita
“Linguagem, poder e discriminação”, de Maurizio Gnerre	Protocolo de leitura ⁵
“Intertextualidade”, de Viviane Resende e Viviane Vieira	Protocolo de leitura
“A importância do ato de ler”, de Paulo Freire	Protocolo de leitura
“Variação Linguística e Preconceito Linguístico”, de Ulisete Rodrigues	Protocolo de leitura
“Para escrever, escrever”, de Ana Vieira	Protocolo de leitura

⁵ O protocolo de leitura é um gênero discursivo em que o aluno verbaliza por escrito, em texto contínuo, os seguintes tópicos: O que aprendeu sobre a temática do texto lido? Teve dificuldade em interpretar qual parte do texto? Qual o motivo dessa dificuldade? Quais foram as dificuldades apresentadas durante a leitura? Qual é a relação temática do texto com seus conhecimentos e suas experiências? Como avalia o texto, levando em conta pontos positivos e negativos? Dê sugestões metodológicas para melhorar o contexto do aprendizado (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Curta-metragem “Sintel”	Resenha crítica
“Literatura e a Experiência do Abismo”, de Piero Eyben	Fichamento acadêmico
(Sem leitura prévia, considerou-se exclusivamente o repertório cultural do/a aluno/a)	Dois gêneros produzidos a partir de técnicas de escrita criativa (prosa e verso)
(Sem leitura prévia, considerou-se exclusivamente o repertório cultural do aluno/a)	Memorial de leitura
(Consideraram-se todas as atividades desenvolvidas na disciplina PT)	Síntese final

Fonte: Portfólio produzido na disciplina Prática de Textos na Universidade de Brasília (UnB).

Destacamos como fundamental, no processo de elaboração do portfólio, não somente a seleção de gêneros acadêmico-científicos a serem produzidos pelo/a aluno/a, por meio de atividades mais interativas e dialógicas que permitam o desenvolvimento da crítica, da reflexividade, do desencaixe e fortalecimento identitário, mas também a seleção de textos para serem lidos, compreendidos, interpretados.

O olhar crítico sobre o mundo e sobre os fenômenos que envolvem semioses se materializa nos textos selecionados para leitura. Notamos que a docente planeja o percurso metodológico da sua prática associado à teorização crítica da língua(gem), da leitura, da escrita, e de temas de interesse do professor em formação, trazendo questões sociais para o contexto da sala de aula, ou seja, promove o diálogo entre as dimensões macrossocial e microssocial, para atingir a dimensão individual (BARROS, 2015). Vejamos, por exemplo, o teor dos três primeiros textos que servem de base para a elaboração dos protocolos de leitura e as avaliações tecidas pelos/as alunos/as nos textos produzidos, constantes no quadro da página 10.

O primeiro texto, intitulado *Linguagem, poder e discriminação*, que constitui um capítulo do clássico livro de Maurizio Gnerre, *Linguagem, escrita e poder*, apresenta as relações existentes entre o desenvolvimento da considerada língua culta e as estruturas sociais, por meio de abordagem histórico-crítica. Em suma, baseando-se em autores de veio crítico, como Giroux, Gnerre aponta que as relações de poder que determinam o código dominante geram, também, discriminação em relação aos falantes de variedade não padrão. Percebe-se que, enquanto instrumento de poder, a língua constitui ferramenta de difusão de crenças, desejos, costumes. Nesse sentido, a legitimação de uma língua também serve ao propósito de dominação cultural, econômica, religiosa e histórica.

Esse texto surpreende o aluno, propiciando-lhe o contato com uma interpretação sobre a relação entre língua e sociedade antes desconhecida para ele. Em seu protocolo de leitura, ao declarar que se “espanta”, “ao perceber o quão grave é este assunto e quão presente ele está”, em nossa sociedade, Hermes revela uma tomada de consciência a respeito do problema. O problema sempre existiu, mas é mais grave do que pensava. No último parágrafo desse protocolo, ele declara que o texto “faz-nos elevar nossa capacidade crítica, e nos conscientiza da necessidade de mudança”.

A leitura e discussão do texto com posterior elaboração do protocolo para ser lido e comentado pela docente se mostrou relevante nesse processo de ensino e aprendizagem em perspectiva crítica. Notamos que, se a formação do profissional do campo das Letras tiver como base a prática teórica crítica, o sujeito poderá desenvolver sua consciência crítica a respeito dos problemas sociais parcialmente discursivos com vistas à autoemancipação.

Reconhecemos que somente a tomada de consciência não é suficiente para a concretização de processos emancipatórios, porque emancipação não pressupõe somente consciência, mas também a ação sobre o meio. No entanto, a apropriação ativa das teorias linguísticas e sociais de cunho crítico auxiliam o sujeito a compreender de maneira complexa os fenômenos que dizem respeito às relações entre língua e sociedade na pós-modernidade.

O segundo texto, *Intertextualidade*, situa o/a aluno/a em relação a uma prática fundamental para a compreensão, interpretação e produção de textos. Em linhas gerais, a intertextualidade, conceito forjado por Kristeva, com base nos estudos bakhtinianos, se refere ao diálogo existente entre textos, por meio, por exemplo, das práticas de citação, epígrafe, alusão, referência, paráfrase, paródia, pastiche e tradução (PAULINO; WALTY; CURY, 2010). Todavia, em perspectiva crítica, a intertextualidade não é compreendida somente como característica textual, mas como elemento discursivo.

Segundo Resende e Ramalho (2011), autoras do texto selecionado pela docente, intertextualidade diz respeito à presença e/ou ausência de vozes, que, articuladas de maneira específica, sinalizam o posicionamento do texto em lutas hegemônicas. Em princípio, é uma categoria analítica do significado acional do discurso, uma vez que é um traço moldado por gêneros. Essa articulação entre textos pode ser disciplinadora ou transformadora em relação a lutas de poder.

Nesse texto, Hermes declara que sua falta de familiaridade com o tema tornou a leitura do texto cansativa, mas reconhece que essa leitura torna-o “melhor leitor crítico”. Para ele, “a proposta do texto é muito positiva por trazer uma perspectiva necessária para a formação do universitário, por trazer conceitos que perscrutam uma atuação positiva do leitor”.

Notamos que o discurso do aluno não é somente para gerar concordância com o posicionamento da docente, revelando identificação. Hermes declara, com honestidade, que a dificuldade enfrentada por ele foi a falta de “familiaridade” com o tema, mas reconhece que essa leitura é importante para torná-lo mais crítico, uma vez que é necessária para sua formação e atuação social.

Por fim, o terceiro texto, *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, problematiza as práticas de leitura, colocando em relevo as práticas de leitura crítica. Para Freire, o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na leitura de mundo. Freire tece críticas às práticas de leitura na escola, declarando que os/as alunos/as não deveriam memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. A memorização mecânica não constitui conhecimento do objeto.

Ao avaliar a leitura realizada, Hermes declara que “o texto acrescenta reflexões necessárias para nossa vida”, ou seja, essas reflexões não são úteis somente para a formação acadêmica e/ou profissional, uma vez que extrapolam a dimensão microsocial impactando na dimensão individual.

É importante destacar que os/as alunos/as realizaram outras leituras durante o semestre além das listadas no Quadro 1. Todavia, arrolamos neste estudo somente as que constavam no portfólio. A seguir, apresentamos uma análise mais detida dos recortes discursivos selecionados.

3.1 Microanálise dos textos

No quadro a seguir, relacionamos alguns recortes extraídos dos textos constantes no portfólio que trazem as escolhas subjetivas escritas por parte de Hermes e revelam, por meio de declarações avaliativas, processos de identificação em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina PT.

Quadro 2 – Recortes discursivos

Texto 1 Protocolo de leitura	Hermes se “espanta”, “ao perceber o quão grave é este assunto e quão presente ele está”, em nossa sociedade. O texto “[...] faz-nos elevar nossa capacidade crítica, e nos conscientiza da necessidade de mudança”.
Texto 2	O tema da intertextualidade torna-o “[...] melhor leitor crítico”.

Protocolo de leitura	“[...] a proposta do texto é muito positiva por trazer uma perspectiva necessária para a formação do universitário, por trazer conceitos que perscrutam uma atuação positiva do leitor”.
Texto 3 Protocolo de leitura	“[...] o texto acrescenta reflexões necessárias para nossa vida”.
Texto 4 Protocolo de leitura	“[...] Há uma certa relação com o texto por minha parte, por já ter um certo conhecimento de teóricos da linguagem, facilitando o meu acesso a ele, mas ao mesmo tempo, um intenso estranhamento, por não conseguir aceitar tão rapidamente a situação desse preconceito linguístico, por ser algo tão assustador. Porém algum tempo de reflexão me trouxe à tona a consciência de que isto talvez esteja presente até mesmo em mim”.
Texto 5 Protocolo de leitura	“[...] escrever abre várias coisas, penso eu. Abre portas, abre mentes, abre corações... Então, acho que a professora Ana Vieira colocou de forma belíssima, quando diz que “para escrever, escrever”. Pra que mais?”
Texto 6 Resenha crítica	“[...] Esta obra merece créditos pela sua originalidade, sendo muito atraente para o público jovem por trazer a popular fantasia épica. A empresa atinge com isso o objetivo de interessar jovens a baixar seu software e seus jogos. Isso pode ser visto como algo ruim para algumas pessoas, por ser aparentemente alienante, mas o incentivo não é apenas para a utilização desses meios, mas também para a criação, o que contribui para uma possível culturalização e desenvolvimento profissional”.
Texto 7 Síntese final	“[...] A experiência do convívio no curso de Prática de Textos proporcionou um amplo conhecimento, proporcionou o desenvolvimento de capacidade de escrita, leitura e de compreensão, mas o maior conhecimento adquirido foi o autoconhecimento. A abertura proposta e proporcionada abriu espaço para a reflexão do eu, intimamente ligado ao curso. Um bom profissional deve trabalhar com o que há de mais profundo em si para que assim seja desenvolvida sua capacidade de tomar sua individualidade e aplicá-la ao uso em virtude do aproveitamento do conhecimento. Algo que é, de forma fecunda, trabalhada nesse curso é a disseminação construtiva de informação, usando o tempo todo o recurso de intertextualidade, e dando lugar, não de forma apenas professor-aluno, mas realmente a uma troca a todo tempo, produzindo sempre algo construtivo dentro das pessoas”.

Fonte: Portfólio produzido na disciplina Prática de Textos na Universidade de Brasília (UnB).

Nos recortes, Hermes utiliza com frequência orações afirmativas para fazer declarações. Pode-se notar a identidade de Hermes sendo (re)construída nos textos que produz, por meio das declarações avaliativas. Suas escolhas discursivas para a avaliação são significativas em termos de identificação. Nos recortes, por exemplo, identificamos afirmações avaliativas explícitas, com processos mentais, que expressam percepção positiva, como “eleva” e “conscientiza, no primeiro recorte; com qualificadores “melhor”, “crítico”, “positivo”, no segundo recorte; com processo material “acrescenta”, no terceiro recorte.

Essas avaliações positivas, repetidas nos diferentes textos produzidos por Hermes, revelam o quanto as leituras realizadas, o trabalho pedagógico desenvolvido, os textos produzidos, contribuíram para o aperfeiçoamento da capacidade de análise crítica da realidade e para sua autocrítica. Hermes não se coloca na posição do aluno que concorda plenamente com os discursos e práticas docentes desenvolvidas na disciplina PT. Atento à sua condição de sujeito aprendiz, relata as experiências vivenciadas e a tomada de consciência a respeito de problemas sociais parcialmente discursivos.

As avaliações sinalizam que o discurso de Hermes é de um sujeito que se posiciona de maneira favorável ao trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina PT. As afirmações tecidas revelam um forte envolvimento de Hermes com aquilo que enuncia. Praticamente não há uso de modais nas construções. Ele se identifica com os discursos construídos na/pela disciplina, explicitando seu envolvimento por meio das declarações positivas.

Observamos também que há traços de autoria se manifestando nos textos porque os gêneros discursivos selecionados para a produção exige posicionamento enunciativo do/a aluno/a frente a determinadas questões, seja no protocolo, seja na resenha ou seja ainda na

síntese. Acionando seu repertório e suas experiências, Hermes vai se inscrevendo nos textos e imprimindo marcas de singularidade, no momento adequado para isso em cada gênero.

Por fim, sua síntese aponta que os processos de ensino e aprendizagem ocorridos ao longo do semestre funcionaram como recurso potencial para a mudança na reflexividade. A prática teórica se revelou emancipatória, como se observa em suas palavras finais. Para Hermes, “o maior conhecimento adquirido foi o autoconhecimento”, a abertura de espaço para a “reflexão do eu”. Além disso, as interações ocorridas na disciplina bem como as práticas desenvolvidas produziram “sempre algo construtivo dentro das pessoas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise desenvolvida, constatamos que o portfólio constitui alternativa pedagógica viável que se distancia de práticas tradicionais de escrita, possibilitando a reflexão, autoavaliação, desencaixes e fortalecimentos identitários, como podemos observar nos recortes discursivos apresentados.

Reconhecendo que as concepções sobre leitura, escrita e avaliação na universidade são entrelaçadas por distintos discursos, um novo discurso pode surgir dentro de uma ordem de discursos que já se encontravam institucionalizados como uma estratégia bem-sucedida. Quando as práticas que acontecem em sala de aula são orientadas por perspectivas críticas, o discurso e, conseqüentemente, a universidade podem ser transformados para contribuir para a emancipação de sujeitos e o fortalecimento de suas identidades.

A ampliação, por exemplo, da agentividade dos/as graduandos/as por meio do trabalho pedagógico politicamente planejado com/sobre/a partir de textos, por meio do uso do portfólio, certamente, gera impactos positivos na autoidentidade do estudante universitário. Afinal, a escrita, como semiose, não pode ser reduzida à tecnologia, a um jogo de signos, porque é uma prática com potencial para provocar transformações identitárias e sociais.

Certamente os textos poderiam ter extrapolado o contexto de sala de aula para ganhar ampla circulação, cumprindo sua função social precípua. No entanto, apesar de os textos produzidos terem tido a docente como exclusiva destinatária, o trabalho pedagógico foi claramente orientado por uma perspectiva interacionista e crítica de língua. Notamos que houve um processo interlocutivo produtivo ao longo do semestre que contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do/a graduando/a e da sua autocrítica e para seu fortalecimento identitário.

Ao arrolar textos de cunho crítico para leitura, análise e reflexão, os quais possibilitaram ao/à aluno/a o contato com diferentes vozes acerca de fenômenos sociais parcialmente discursivos, e selecionar diferentes gêneros acadêmicos para produção, revisão e reescrita, notamos que a função social dos textos foi sendo cumprida em alguma medida.

Como observamos na análise realizada, por meio do portfólio, os/as alunos/as precisam elaborar textos escritos diversos que se aproximem dos usos acadêmico-científicos, com função específica e situada dentro de uma prática social. Se se assume tal posicionamento, aposta-se em um ensino muito mais procedimental do que conceitual, que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

As práticas do ensino de produção escrita precisam dar conta das condições concretas de produção do texto escrito, constituindo o/a aluno/a em sujeito do seu dizer. É preciso que o texto escrito seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática social. Por isso as práticas de reescrita em uma perspectiva colaborativa constituem

estratégia pedagógica útil para auxiliar o/a aluno/a em seu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

Em relação à microanálise, constatamos que as avaliações positivas tecidas por Hermes em seus textos qualificaram o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina PT como muito relevantes, uma vez que contribuiu para o aperfeiçoamento da sua capacidade de análise crítica da realidade e para sua autocrítica.

Identificamos, por fim, que as práticas de ensino da escrita acadêmico-científica requerem não só a preparação formal e técnica do professor mas também uma formação política que venha a proporcionar aos/às alunos/as o uso efetivo do texto como prática social, incentivando-os a realizar leituras críticas e produções escritas fortalecedoras, visando à sua autoemancipação por meio de experiências potencialmente reflexivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Maria João. O papel dos “portfolios” reflexivos na formação complementar. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). *Os “portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro”*: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005, p. 68-82.
- BARROS, Solange Maria de. *Realismo crítico e emancipação humana*: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas-SP: Pontes, 2015.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: KALIL, Eduardo (Org.). *Trilhas da escrita*: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. p. 159-170.
- BHASKAR, Roy. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, Margaret *et alii*. *Critical realism*: essential readings. London: Routledge, 1998.
- BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity*: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press, 1999.
- DIAS, Juliana de Freitas. *Práticas de produção textual na universidade*: o processo de ensino-aprendizagem a partir da reescrita de textos. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB), v. 16, p. 198-218, 2013.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Analysing Discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman; JESSOP, Bob; SAYER, Andrew. Critical realism and semiosis. In: JOSEPH, Jonathan; ROBERTS, John Michael. *Realism discourse and deconstruction*. London and New York: Routledge, 2004.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- HALL, Stuart. *A identidade em questão*. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. *An Introduction to Functional Grammar*. 3.ed. London: Hodder Arnold, 2004.
- LUNAR, Lisette. El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. *Nucleo 24*. 2007, p. 63-96.
- MARTIN, James; ROSE, David. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.
- MARTIN, James; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.
- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: teoria e prática*. 6.ed. São Paulo: Formato, 2010.
- QUEIROZ, Atauan Soares de. *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 289f
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno*. Educação e Sociedade. v. 26. n. 90, jan./abr., Campinas-SP, 2005, p. 291-306.

Recebido em 06/05/2017

Aceito em 30/05/2017

Publicado em 12/06/2017